

Terje Hofsmarken

*En diskursanalyse av ledelse og mestring i barnehagehusene -
hvordan påvirker mitt lederskap de ansattes mestring?*

*Masteroppgave i familieterapi og systemisk praksis
MGFAM-C-FA3*

Antall ord: 20 831

Veileder: Unni Nygaard

*Diakonhjemmet Høgskole
Institutt for sosialt arbeid og familieterapi*

Oslo, 27. april 2012

TAKK

Det er mange jeg vil takke for at denne masteroppgaven er blitt til. Først vil jeg takke enhetsledere og pedagogiske ledere i barnehagehusene som sa seg villig til å dele sine erfaringer med meg og for deres åpenhet, integritet og refleksjoner. Uten dem ville ikke denne oppgaven latt seg gjennomføre.

Min veileder, Unni Nygaard, styrer ved Aline-klinikken i Oslo, vil jeg også takke. Hun utfordret min forforståelse. Hennes faglighet, tydelighet og struktur har vært en inspirasjon. Hennes veiledning har vært en forutsetning for å kunne gjennomføre oppgaven.

Jeg vil også takk mine studentkolleger ved studiet ved høyskolen for støtte og faglige diskusjoner. De har lest oppgaven og utfordret meg på tanker og perspektiver.

Det å være far til fire barn og gjennomføre studiet i familierapi og systemisk praksis kan anbefales. Det har gitt oss alle nye perspektiver og betraktninger. Tusen takk til min Marianne, som har hørt på meg med sin formidable evne til sanselighet og luket ut alle mine fraser og abstraksjoner. Når jeg har fordypet meg i fagbøker, har hun støttet meg og snakket om de kunnskaper og erfaringer hun mener jeg har. Dette har fått meg til å tro på at det nytter. Hun har støttet meg gjennom både oppturer og nedturer.

Til slutt vil jeg takke Diakonhjemmet Høgskoles forelesere, spesielt klasselærer Hans Christian Michaelsen. Hans Christian har gjort de fire studieårene til en fantastisk reise.

Terje Hofsmarken

Oslo, 27. april 2012

SAMMENDRAG

Jeg arbeider i dag som lederveileder i Mestringskonsulentene AS. Som lederveileder arbeider jeg med endrings- og omstillingsprosesser for private og offentlige kunder. Jeg har lenge vært opptatt av hvordan ledere og ansatte kan gjøre en travel hverdag overkommelig til beste for bedriften, ledelsen og ansatte - også i forhold til privatliv.

Gjennom studiet ved høyskolen ble jeg interessert i hvordan familieterapeutiske aspekter og systemisk praksis kan knyttes til ledelse og mestring. Barnehagehusene var en ny og spennende målgruppe for å undersøke dette.

I denne studien har problemstillingen vært å undersøke hvilke diskurser som i dag ser ut til å styre tenkningen om hvordan ledelse i barnehagehusene påvirker ansattes mestring og hvilke konsekvenser diskursene får for leders handlinger. Jeg har intervjuet i alt seks ledere - tre enhetsledere og tre pedagogiske ledere. Diskursanalyse og diskurspsykologi er brukt som analysemetode.

Av intervjuene går det frem at informantene mener at de påvirker ansattes mestring gjennom et faglig fokus og en individuell tilnærming i lederskapet. Informantene synes å nærme seg en symmetrisk posisjon til ansatte, noe som gjør at deres intervensjoner eller utøvende ledelse blir begrenset eller lidende så vel som deres faglige fokus.

Analysen av datamaterialet førte til at det utkrystalliserte seg seks diskurser. Lederne i barnehagehusene snakker om at:

- faglig dyktighet er viktigere enn lederskap
- det er viktig å trene på lederrollen
- fagfokuset reduserer leders mulighet til å lede
- avdelingsmøter er viktig for ansattes mestring
- intensjoner og relasjoner går hånd i hånd
- anerkjennelse og ros - eller selvbekreftelse

Basert på de seks diskursene synes jeg informantene i stor grad enes om det faglige fokuset, noe jeg mener gjør at ledelse i barnehagehusene kan bli lidende på bekostning av nettopp fagfokuset.

INNHALDSFORTEGNELSE

Takk

Sammendrag

1.0	INNLEDNING	6
1.1	Bakgrunn for valg av tema	6
1.2	Presentasjon av problemstilling	8
1.3	Begrepsavklaring	9
1.4	Oppbyggingen av oppgaven	11
2.0	TEORI	12
2.1	Teorier innen familierapi og systemisk forståelse	12
2.1.1	Kybernetikk	13
2.1.2	Lineær og sirkulær forståelse	13
2.1.3	Attribusjonsteorier	15
2.1.4	Relasjoner, intensjoner og refleksjoner	15
2.1.5	Ledelse	19
2.1.6	Mestring og ledelse	22
2.2	Familierapi og ledelsesfeltet og annen forskning	25
3.0	METODE	29
3.1	Valg av forskningsdesign	29
3.2	Hva er diskursanalyse?	30
3.3	Validitet og reliabilitet	32
3.4	Gjennomføring av studien	34
3.5	Utvalg	35
3.6	Intervjumal, intervjuer og transkribering	35
3.7	Å arbeide med egen forforståelse	38
3.8	Analyse av datamaterialet ...	38
3.9	Etiske betraktninger	40
4.0	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DISKURSENE	42
4.1	Ledere snakker om at: Faglig dyktighet er viktigere en lederskap	43
4.2	Ledere snakker om at: Det er viktig å trene på lederrollen	46
4.3	Ledere snakker om at: Fagfokus reduserer leders mulighet til å lede	51
4.4	Ledere snakker om at: Avdelingsmøter er viktige for ansattes mestring	54
4.5	Ledere snakker om at: Intensjoner og relasjoner går hånd i hånd	59
4.6	Ledere snakker om at: Anerkjennelse og ros - eller selvbekreftelse	63

5.0	OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	67
5.1	Oppsummering av forskningsfunn	67
5.2	Selvrefleksjon og mangler ved studien	70
5.3	Fremtidige forskningsmuligheter	71
	LITTERATURLISTE	73
	Vedlegg 1 - Informasjon om deltakelse i masterstudien	76
	Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring	77
	Vedlegg 3 - Intervjugal	78
	Vedlegg 4 - Utdrag av transkribert intervju nummer fem ...	79

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er: Ledelse og mestring i barnehagehusene - hvordan påvirker mitt lederskap de ansattes mestring? Den handler om det å være leder i barnehagen, rettere sagt i tre større barnehagehus. Når jeg har valgt å belyse og drøfte leders betydning for ansattes mestring med utgangspunktet i familieterapeutiske aspekter og systemisk forståelse, kan dette i utgangspunktet oppleves som en forstyrrelse av språk og oppfatninger som er rådende i barnehagehusene. Det kan være risikabelt å sette søkelyset på begreper som ledelse og mestring. Det kan fort oppleves som ensidig og begrensende eller få en betydning som skal dekke hvordan ledelse totalt påvirker ansattes mestring. Slike tanker dukker opp når jeg skriver denne oppgaven.

Familieterapeutiske aspekter og systemisk praksis har gitt meg et nytt innblikk i ledelse og organisasjonsutvikling. I løpet av studiet ved høyskolen ble det klart for meg at jeg ønsket å knytte ledelsesspørsmål til familieterapeutiske aspekter og systemisk praksis, særlig i retning av mestring, det relasjonelle og reflekterende. Grunnen til dette var egne erfaringer gjennom studiet når jeg i min praksis prøvde ut de ulike retningene innenfor studiet i lederveiledning og trening av ledere. Eksempler på hva jeg har prøvd ut, er blant annet reflekterende team, tale- og lytteposisjon og terapi med utgangspunkt i det narrative felt. De positive tilbakemeldingene overrasket både meg og de involverte klienter positivt, noe jeg tenker dreier seg mer om virkemidler innenfor familieterapeutiske aspekter enn mine kunnskaper om ledelse. Dette har inspirert meg til å utforske hvordan mine nye kunnskaper kunne benyttes generelt innen organisasjonsutvikling, hvor jeg ser på organisasjoner som komplekse systemer. Dette er i tråd med Harlene Anderson (2003), som betrakter organisasjonssystemer som sosiale og komplekse systemer, hvor enkelt-handlinger, begivenheter og problematikk kan sees på som deler av et større system.

Konteksten for min undersøkelse er tre store barnehagehus i en større bydel i Oslo. Målgruppen er enhetsledere og pedagogiske ledere som daglig utøver ledelse med fokus på mellommen-

neskelige relasjoner, hvor ansattes dyktighet og mestring står sentralt. Jeg ønsker å belyse og drøfte hvordan ledelse kan påvirke ansattes mestring. Det å være leder i en barnehage tilsier at fokus på mellommenneskelige relasjoner har høy prioritet hver dag. Barnehagene generelt er viktige samfunns-politiske organisasjoner, samtidig som de ivaretar opplæring, oppdragelse og omsorg av fremtidens borgere (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010). Slik jeg forstår dette, er ledelse et viktig fokusområde i barnehagene.

Lov om barnehager (barnehageloven) (2005: § 17) sier at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse. Den sier videre at barnehagen skal ha en daglig leder som har utdanning som førskolelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. Ifølge rammeplanen § 1.7 har styrer og pedagogisk leder et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold. De er også ansvarlig for å veilede det øvrige personalet slik at alle får en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver. Styrers oppgave innebærer i tillegg å sørge for at de enkelte medarbeidere får ta i bruk sin kompetanse (*lov om barnehager (barnehageloven)* 2005: § 17). Det som er nevnt i dette avsnittet, vil jeg ikke belyse nærmere, men har valgt å ta det med, da det for meg gir et bilde av premissene for lederskap i barnehagene.

Det kan sies at det er mange forventninger fra ulike parter som preger livet i en barnehage, som politisk nivå, enhetsledere, pedagogiske ledere, assistenter og foreldre som har sine barn i barnehagen. Dette er et sammensatt bilde, hvor intensjoner og relasjoner daglig påvirker ledelse og ansattes mestring. Allan Holmgren hevder følgende:

De forventninger, som de involverede parter har, kan ikke alene forstås som individuelle forventninger. Det er alltid tale om kulturelt skapte forventninger og normer, som lever deres eget liv i de diskurser, der eksisterer, og i de samtaler, der føres. Diskurser skaber ikke bare forventninger, men også positioner, hvorudfra man bliver skabt og skaber sig selv som person (Helth 2009: 98).

1.2 Presentasjon av problemstilling

Jeg er nysgjerrig på hvilken måte språket blir brukt av informantene for å skape mening rundt ledelse og påvirkning av ansattes mestring. Jeg har i lengre tid vært opptatt av begrepet mestring knyttet til ledelse. Ut fra dette utformet jeg en problemstilling der jeg søkte å finne ut mer om hvilke diskurser det kunne være et mønster, sammenhenger og motsetninger og nøkkelord i. Formålet med min studie er å oppnå en større forståelse for hvilke diskurser som styrer lederes tenkning om hvordan de påvirker de ansattes mestring. Problemstilling ble:

- Hvilke diskurser styrer i dag tenkning om hvordan ledere i barnehagehusene påvirker ansattes mestring?
- Hvilke konsekvenser får diskursene for leders handlinger i barnehagehusene?

Innenfor språkforskning har den russiske utviklingspsykologen Lev S. Vygotsky levert viktige bidrag om hvordan anvendelse av språkets spill har en sentral rolle. Vygotsky hevder at mennesker gjennom egne sosiale aktiviteter kan endre seg selv ved å endre sine egne eksistensbetingelser. For Vygotsky var språket et "redskap", hvor man kunne forhandle om betydning og påvirke menneskers atferd (Anderson 2003: 260). Dette er relevant for problemstillingen, der leders oppgave er å påvirke ansatte blant annet gjennom språk. Jeg vil gjøre et forsøk på å belyse og drøfte hvilke diskurser og diskursive handlinger ledere har og ikke minst hvilke konsekvenser dette får for ansattes mestring. Her finner jeg dette sitatet fra Winslade (2005) illustrerende:

De forventninger, som de involverte parter har, kan ikke alene forstås som individuelle forventninger. Det er alltid tale om kulturelt skapte forventninger og normer, som lever deres eget liv i de diskurser, der eksisterer, og i de samtaler, der føres. Diskurser skaper ikke bare forventninger, men også posisjoner, hvor man blir skapt og skaper seg selv som person (Winslade 2005 i Helth 2009: 98).

Anne Øfsti (2010) skriver i sin bok om det å tenke at vi handler med språk er en tanke som gir muligheter for å utvide det terapeutiske repertoaret. Hun argumenterer med at en slik

bevisstgjøring gir oss en mulighet til å forstå mer av hva som menes med språk i bruk (ibid). I denne studien er dette sentralt for å belyse og drøfte problemstillingen.

1.3 Begrepsavklaring

Nedenfor vil jeg si litt om begrepene enhetsleder, pedagogisk leder og assistent. Videre vil jeg komme nærmere inn på begrepene diskurs, diskursanalyse, diskursive praksiser, ledelse, leders handlinger og lederatferd og mestring.

Enhetsleder

Enhetsleder er styrer av et barnehagehus. Enhetsleder rapporterer til bydelsledelsen.

Pedagogisk leder

Pedagogisk leder er leder for en avdeling i et barnehagehus. Pedagogisk leder rapporterer til enhetsleder.

Assistent

Assistent er en ufaglært person som deltar i de daglige aktivitetene i barnehagehuset og som rapporterer til pedagogisk leder.

Diskurs

Diskurs kan defineres på flere måter, men jeg finner følgende definisjon relevant med tanke på problemstillingen: "En diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnitt av verden) på" (Winther Jørgensen og Phillips 2010: 9).

Diskursanalyse

Jeg benytter meg her av diskurspsykologi, som primært ser på språk og tekster konstruert i sosiale interaksjoner. I presentasjonen og drøftingen av diskursene vil en diskursanalyse da se på språkbruken i de kontekster som oppstår, for eksempel i lederskapet mellom ledere og ansatte i barnehagehusene (Winther Jørgensen og Phillips 2010).

Diskursive praksiser

Michel Foucault og hans diskursive analysetilnærminger dreier seg blant annet om å analysere kunnskap og makt gjennom stra-

tegier av motstand. Foucault er ikke bare opptatt av å analysere maktens indre rasjonalitet, men også å undersøke hvordan samfunnet bidrar til å styre individer. Foucault følger den sosialkonstruksjonistiske premiss om at kunnskap og makt ikke er en avspeiling av virkeligheten, men at språk og diskurser er med på å forme betingelser for hvordan en som profesjonell kan tenke, føle og utføre profesjonalitet (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Både ledere og ansatte i barnehagehusene er de profesjonelle.

Ledelse

Jeg finner det her relevant å benytte følgende definisjon av ledelse i barnehagehusene:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personale. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010: 21).

Leders handlinger og lederatferd

En definisjon av leders handlinger eller lederatferd kan være:

"[...] lederatferd er leders fremferd, som har betydning for leders effektivitet" (Kaufmann og Kaufmann 2011: 18).

Mestring

Mestring kan defineres på mange måter, men jeg finner begrepet "self-efficacy" (mestringsforventning) relevant. Den kanadisk-amerikanske psykologen Albert Bandura (1925) la vekt på menneskets evne til selvkontroll, der begrepet "self-efficacy" dreier seg om betydningen av menneskets tro på egen mestrings-evne (Jensen og Ulleberg 2011). Mestringsbegrepet er sentralt i Arbeidsforskningsinstituttets (AFIs) forskning, der Banduras teori om mestringsforventning ("self-efficacy") og "mastery" inngår som et sentralt bidrag i deres forskning (Amble 2008).

1.4 Oppbyggingen av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapiteler. I kapittel én har jeg sagt litt om bakgrunnen for valg av tema, presentert problemstillingen og definert noen sentrale begreper.

I kapittel to vil jeg presentere og belyse ulike teorier som reflekterer min forståelse av oppgavens tema og problemstilling.

Metoden som er lagt til grunn for studien og hvilken analyseform som danner grunnlaget for drøftingen av datamaterialet, vil jeg gjøre rede for i kapittel tre.

I kapittel fire vil jeg presentere og drøfte diskursene.

Kapittel fem er oppsummering og avslutning. Jeg vil summere opp forskningsfunn, reflekterer over mangler ved min studie, for deretter å si noe om hva som kunne vært interessant å utforske videre.

2.0 TEORI

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de sentrale teorier innen familieterapi og systemisk forståelse som jeg mener best kan belyse min problemstilling. Temaer som relasjons- og kommunikasjonsteori og ledelses- og mestringsteorier vil bli belyst. Enkelte andre bidrag fra andre teoretikere som omhandler familieterapeutiske aspekter og ledelsesaspekter vil også bli trukket inn for å belyse problemstillingen ytterligere.

2.1 Teorier innen familieterapi og systemisk forståelse

Jeg har valgt ut noen teoretiske retninger innen familieterapi som jeg velger å bruke. Disse har særlig vekt på systemisk forståelse og det relasjonelle og reflekterende. Systemteori og systemisk tenkning angir en teoretisk ramme for hvordan man kan forstå menneskers samhandling med hverandre. Per Jensen og Inger Ulleberg beskriver systemisk forståelse på følgende måte:

Begrepet "systemisk" brukes nå på mange områder, som systemisk veiledning, systemisk familiearbeid og systemisk praksis, for å betegne en forståelse og praksis med oppmerksomheten rettet mot kommunikasjon, relasjon og samspill, til forskjell fra en mer individ- og egenskapsorientert forståelse (Jensen og Ulleberg 2011: 87).

Det systemiske perspektivet er spesielt godt egnet i organisasjoner, som nesten alltid vil være preget av mangfold og kompleksitet. Mennesker i ulike stillinger i organisasjonen vil ha ulik bakgrunn og ulike agendaer og det systemiske perspektivet vil da være en konstruktiv måte å møte organisasjoner på (Anderson 2003). I barnehagehusene er, som jeg senere vil begrunne i kapittel fire, det relasjonelle en målsetning i seg selv. Dynamikken mellom de ansatte er også avhengig av de barna som er til stede, slik at det oppstår en gjensidig avhengighet i hverdagslige situasjoner. Det systemiske perspektivet er godt egnet til å ivareta dette.

2.1.1 Kybernetikk

Et relevant perspektiv innen systemisk forståelse er den kybernetiske tradisjon. Kybernetikk kommer fra det greske ordet for "styrmann" og er navnet på en utgave av systemteori som har fått stor innflytelse på kommunikasjonsteorier (Jensen og Ulleberg 2011). Kommunikasjonsteorier vil jeg belyse senere i dette kapittelet. Von Foerster beskrev kybernetikken med utgangspunkt i begrepene "1 ordens kybernetikk", hvor den som observerer står på yttersiden av det observerte, og en "2 ordens kybernetikk", hvor den som observerer inkluderes i den totale buen i det som observeres (Hoffmann 1987). Slik jeg forstår første ordens kybernetikk, kan ledere observere og samle informasjon om egen organisasjon for å finne frem til egenskaper som for eksempel særpregene de ansattes prestasjoner ved at fokuset således vil være på det observerte system, på utsiden av systemet.

Overgangen til den andre ordens kybernetikk skjedde med bidrag først fra Bateson (1972), Milano-skolen (Selvini-Palazzoli, Cecchin og Prata 1978), von Foerster (1981), von Glasersfeld (1984) og Maturana og Varela (1987). For lederen vil den annen ordens kybernetikk ha den konsekvens at leder ser seg selv som en del av det observerende system. Lederen møter sin organisasjon med sine personlige og teoretiske briller på lik linje som sine kolleger. Utfordringen blir derfor for lederen å undersøke hvordan hun bruker sine begreper og erfaringer i samspill med sine kolleger i organisasjonen eller i systemet (Haslebo og Nielsen 2011: 103).

2.1.2 Lineær og sirkulær forståelse

Andre teoretiske begreper jeg finner relevante og som sorterer under systemisk teori, er den lineære og sirkulære forståelsesform (Haslebo og Nielsen 2011). Før jeg belyser den sirkulære forståelsesform, vil jeg se på bakgrunnen for en lineær beskrivelse. I vår kultur er det en del av vår felles forståelse at vi må lokalisere den bakenforliggende årsaken til et problem for å kunne løse problemet (Jensen og Ulleberg 2011). For eksempel kan et symptom i en endrings- og omstillingsprosess være en ansatt som ikke er enig i sin nye jobbrolle. Symptomet må da ha bakenforliggende årsaker, som for eksempel

at den ansatte er lite endringsvillig. For å belyse lineære beskrivelser ytterligere, anser jeg følgende situasjon som relevant. Når en leder nærmer seg en utfordring på en lineær måte, kan hun oppleve verden og hverdagen på en fragmentert måte. Et eksempel fra en leder og medarbeiders hverdag kan være:

1. Lederen sier at jobbrollen er definert i forhold til endrings- og omstillingsprosessen.
2. Medarbeideren er uenig i jobbrollens innhold og trekker seg unna.
3. Lederen sier at jobbrollen er definert.
4. Medarbeideren er uenig, trekker seg unna og kan søke støtte andre steder i organisasjonen.
5. Lederen blir irritert og føler at hun må innkalle til en vanskelig samtale.
6. Medarbeideren blir engstelig og trekker seg unna.

Her oppfatter ikke lederen at medarbeideren aksepterer jobbrollen og at medarbeideren opplever at lederen ikke tar hensyn til hans ønsker og intensjoner. Det skapes utrygghet hos begge parter, som igjen får unødvendige konsekvenser som for eksempel konflikter og sykmelding. Dette anser jeg som et eksempel på en lineær tilnærming og jeg opplever at den lineære forståelse fortsatt har et godt grep om våre tanker og handlinger. Ledere jeg veileder sier de ofte blir stresset på grunn av stadige endringer og omstillinger og derfor kan havne i en lineær tilnærming i sitt lederskap. Denne tilnærmingen kan låse og lukke handlingsrommet i stedet for å åpne opp for nye perspektiver i lederskapet og dermed forårsake unødvendige relasjonelle konflikter (Jensen og Ulleberg 2011).

Når mennesker møtes med moralsk fordømmelse eller vurderinger av personlige egenskaper, vil en naturlig reaksjon være å beskytte seg og forsvare sin personlige integritet. Dette begrenser handlingsrommet rundt det aktuelle problemområdet:

Den lineære forståelsesform fremmer således ikke forandring. Plassering av skyld og tilleggelse av onde hensikter ledsages ofte av moralsk bedømmelse eller fordømmelse (Haslebo og Nielsen 2011: 106).

Den lineære og sirkulære forståelsesform er to grunnleggende forskjellige måter å forklare at vi vet det vi vet (Haslebo og

Nielsen 2011: 103). En annen måte som kan være mer hensiktsmessig å nærme seg ulike fokusområder og ledersituasjoner på, er den sirkulære forståelsesformen. Den er utviklet innenfor annen ordens kybernetikk. Ifølge denne oppfattes begivenheter som deler av et større system.

2.1.3 Attribusjonsteorier

Attribusjon kan defineres som årsaksforklaring og dreier seg om hvordan vi forklarer årsakene til andres og egne handlinger (Kaufmann og Kaufmann 2011). Slik jeg forstår dette beskriver attribusjon hvordan mennesker plasserer eller attribuerer årsak og skyld på hendelser. I arbeidslivet generelt og i barnehagehusene vil leder og ansatte raskt danne seg oppfatninger av hverandre. Dersom en ansatt i barnehagehusene kommer for sent sine første arbeidsdager, vil leder og ansatte gjerne tenke at dette er en "lite punktlig" person. Dersom den nye lederen kjefter på en ansatt, konkluderer de andre gjerne med at denne lederen er "autoritær" eller "aggressiv" (Kaufmann og Kaufmann 2011). Slike slutninger kan være riktige, men også høyst usikre.

Attribusjonsteori er en gren av sosialpsykologien (Weiner 1986), hvor den sosialpsykologiske tradisjon er særlig opptatt av å forstå hvordan mennesker blir påvirket av sosiale interaksjoner og hvordan mennesker opptrer i grupper (Jensen og Ulleberg 2011). Jeg anser kunnskaper om attribusjon for relevante innenfor systemisk forståelse, da mennesker på en eller annen måte vil prege systemene de er en del av.

2.1.4 Relasjoner, intensjoner og refleksjoner

Tom Andersen var utdannet lege i 1961 og har siden utdannet seg til psykiater. Han ble tidlig opptatt av helhet og relasjoner og var i sitt arbeid inspirert av Jay Haley, Salvador Minuchin og Paul Watzlawick. Siden kom han i kontakt med terapeuter fra Milano-tradisjonen, som Cecchin og Boscolo (Andersen 2010). Dette gjorde at Andersen beveget seg mer fra en strukturell og strategisk tradisjon til Milano-tradisjonen, som rettet fokus mot nøytralitet, nysgjerrighet og hypotesedannede tilnærminger. Andersen skriver i sin bok: "Det er

alltid mer å se en det, man ser" (Andersen 2010: 26). Han hevder at det finnes mange uskapte bilder av forskjellige situasjoner (Andersen 2010). Slik jeg forstår dette kan to mennesker foreta ulike vurderinger og betraktninger av samme problem eller situasjon eller lage ulike kart av samme terreng, som Bateson uttrykte det. Andersen (2010) hevder at mange mennesker ikke har forstått Batesons tankegang her (ibid). De tror at det finnes en riktig historie og et riktig bilde. Hvis mennesker tenker på denne måten, kan man lett tenke seg at det ender med diskusjoner eller kamp om hvem som har rett og tenker på riktig måte. Videre kan man tenke seg at når de tar Batesons tankegang til seg og reflekterer over dette i møte med mennesker, vil man merke en endring i egen forforståelse av det det snakkes om.

Dette korresponderer med Batesons kjente setning - "den grunnleggende informationssenheter - er en forskjell som gjør en forskjell" (Bateson 1972: 453). Med dette hevder Bateson at en forskjell over tid er forandringen. Jeg finner også Andersens (2010) argumentasjon om to samtaleprosesser i samspill som relevant. Han hevder at hvis møtet er en dialog, for eksempel når en leder og en ansatt snakker sammen i en "samtalehandling", kan det være viktig å tenke på at det foregår tre parallelle samtaler: to "indre" samtaler og en "ytre" samtale. Den indre samtalen fyller to viktige formål, å behandle de tanker som utveksles og samtidig kunne ta del i den ytre samtalen (Andersen 2010). I praksis vil vi i våre tanker lete etter mening som passer vår egen referanseramme. Andersen sier at når vi deltar i "samtalebehandling", burde vi stille oss det spørsmål om vi snakker langsomt nok til å ane den andre og jeg har tid til vår "indre samtale" (Andersen 2010). Dette perspektivet finner jeg relevant og jeg mener det ligger tett opp til den postmoderne tradisjon og en språkssystemisk retning.

Når jeg hevder at relasjonsbegrepet er en målsetning i seg selv i barnehagehusene, finner jeg støtte i arbeidsmiljøforskerne Sørensen og Grimsmo (1996: 4). De argumenterer med at samspill og kommunikasjon i personalgrupper i en barnehage er et "kommunikasjonsmessig krevende prosjekt". Bakgrunnen for dette er blant annet at ansatte med ulikt språk og ulik formell kompetanse må kommunisere med hverandre om barneoppdragelse, temaer som er knyttet til verdimeslige standpunkter

(Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010). Det å ha kunnskaper om kommunikasjon og relasjoner blir derfor sentralt i barnehagehusene. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å belyse relasjonsbegreper og kommunikasjonsbegreper med utgangspunkt i Bateson. Relasjonsbegrepet var et viktig begrep for Bateson, noe han ønsket å belyse og forstå gjennom kommunikasjonsteorien og systemteoriens begrepsapparat og ikke omvendt (Ritchie 2009).

Batesons relasjonsbegrep beskriver et mønster når han bruker begrepet relasjon, det er alltid noe som foregår mellom to eller flere parter (Ritchie 2009). Som det fremgår av dette eksemplet, vil en relasjon forutsette en eller annen form for interaksjon, hvor ordet relasjon også er beslektet med ord som "stemning" eller omgangsform. Her er det kommunikasjonen som utgjør relasjonen. Relasjoner etableres kommunikativt. Bateson hevder: "Det er derfor umulig ikke at kommunisere eller umulig at ikke - kommunisere" (Ritchie 2009: 200). Det fundamentale begrep i kommunikasjon er, ifølge Bateson, informasjon, hvor en enhet er en bit av informasjonen. Bateson kaller enheten en forskjell som gjør en forskjell (det vil si en forskjell som oppfattes) (Ritchie 2009).

Et annet begrep innen Batesons kommunikasjonsteori, er kontekst, hvor kontekst betegner den kommunikative sammenheng, hvor et tegn, et ord eller en handling fremkommer og som bidrar til forståelse av tegnet eller handlingen. På denne måten er konteksten en kommunikativ ramme, som sier noe om hvordan vi kan forstå innholdet og budskapet. Det vil si konteksten for eller rammen om et budskap som er i meta, som sier noe om hvordan budskapet skal oppfattes. Det å skille kontekster fra hverandre og vite hvilken kontekst eller sammenheng man er i, er sentralt for mennesker som har en relasjonen til hverandre (Ritchie 2009: 204). Det betyr at ledere og ansattes relasjoner kan forstås innenfor en kontekstuell ramme av et spesifikt budskap eller handlinger som deles (Ritchie 2009).

Da Bateson studerte Iatmul-stammen på Ny_Guinea i 1935, observerte han at handlinger mellom mennesker så ut til å følge visse mønstre (Jensen og Ulleberg 2011). Han identifiserte to hovedmønstre for samhandling. Han kalte den ene "symmetrisk" og den andre "komplementær". Han hevdet at det symmetriske

mønsteret hadde fokuset på likhet på det som ble vist i samspillet mellom mennesker, mens det komplementære viste mer det som ble uttrykt ulikt, hvor den ulike atferden utfylte eller forutsatte ulikheter (Jensen og Ulleberg 2011). Begrepene symmetrisk og komplementær er typiske og kjente begreper fra Bateson. Dette er for meg en relevant teori å belyse med tanke på ledelse i barnehagehusene. Dette vil jeg redegjøre for i drøftingskapittelet.

Generelt representerer assistentgrupper cirka to tredjedeler av personalet i en barnehage. Med en så stor del ufaglærte ansatte, kan det se ut til at pedagogiske ledere identifiserer seg mer med ufaglærte kolleger i avdelingen, fremfor sin særegne profesjon. En slik forståelse eller posisjon i lederrollen kan bidra til å videreføre en likhetsnorm og flat arbeidsstruktur mellom kolleger i barnehagehusene (Ottestad og Rheddings-Jones 2011). Dette underbygges av følgende sitat:

Dialog assosieres ofte med ord som likhet, likeverd og gjensidighet. Dette krever at en relasjon er preget av symmetri (balanse). I mange relasjoner er imidlertid forholdet i utgangspunktet asymmetrisk (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010: 220).

Ledere i barnehagehusene må forholde seg til sine lederroller i et hierarki. I kraft av sin lederrolle er de i en asymmetrisk posisjon, fordi lederen har mer makt enn en assistent. Slike asymmetriske posisjoner blir ikke borte selv om veiledning står sentralt i barnehagehusene og selv om dialogen står sentralt. I boken *Å være leder i barnehagen* hevder forfatterne at barnehageledere bør være oppmerksomme på den underliggende asymmetrien mellom pedagogiske ledere og assistenter og reflektere over hvordan dette kommer til uttrykk i dialog og ledelse (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010).

Inger Ulleberg skriver i boken *Kommunikasjon og veiledning* (2007) at det i en veiledningsgruppe kan utvikle seg det vi kaller en symmetrisk interaksjon. Veileder og gruppedeltakere ble like med hensyn til det å være reflekterte og komme med relevante spørsmål og kommentarer. Denne symmetriske kommunikasjonen kan gjøre det vanskelig å komme med såre og vanskelige spørsmål. Dette kan igjen føre til at det utvikler seg en konkurranse, hvor veiledningen ikke resulterer i utvikling og refleksjon. En interaksjon kan sies å være komplementær

når As og Bs atferd, følelser eller meninger er ulike, men gjensidig knyttet sammen og gjensidig stimulerende (Ulleberg 2007). Eksempler på dette kan være en enhetsleder som lytter til en pedagogisk leder som snakker om sitt lederskap i barnehagehusene.

Nørregård-Nielsen (2006) hevder at den flate arbeidsstrukturen som synes å gjøre seg gjeldene i barnehagene, har betydning for hvordan personalgrupper betrakter hverandre og samarbeider i hverdagen. Forfatteren poengterer at det er ledergruppen eller lederteamet som må løsrive seg fra det flate hierarkiske systemet og tre inn som ledere, hvor de bringer med seg for eksempel betydningen av profesjonsutdanningen og derigjennom opptrer mer komplementært. Med dette som utgangspunkt vil en symmetrisk tilnærming fra ledelsen skape utydighet og kolleger kan komme i den situasjonen at det er den enkeltes verdigrunnlag som i stor grad preger hverdagen.

Til sist i dette punktet ønsker jeg å belyse noe rundt selvrefleksjon. Slik jeg anser det er selvrefleksjon viktig for den enkelte leder. En leder vil ha synspunkter på og oppfatninger av seg selv (Løvlie Chibbye 2009). Løvlie Chibbye (2009) hevder dette utgjør vår evne til selvrefleksjon. Når vi øker vår bevissthet gjennom selvrefleksjon, har vi en mulighet til å bli mer synlig for oss selv (ibid). Med dette utgangspunktet hviler det også et ansvar for ledere å etablere arenaer hvor de sammen kan snakke om selvrefleksjon og skape trygghet for å gi feedback til hverandre. Dermed vil leders handlinger og etiske valg bli belyst for en selv og i samspill med lederkolleger. Dette gir muligheter for nærhet og personlig vekst som leder.

2.1.5 Ledelse

Det er mange definisjoner av begrepet ledelse. Jeg vil se på noen av dem. En definisjon er slik: "Ledelse er ethvert forsøk på å påvirke adferden til et individ eller en gruppe" (Gotvassli 2008: 110 og Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010: 20). Denne definisjonen sier at lederen påvirker sine ansatte, men tar ikke hensyn til at ledelse er en kommunikativ prosess mellom leder og ansatte. En slik definisjon av ledelse anser jeg for å være lineær. Ledelse er

mellommenneskelig påvirkning, utøvet i en spesifikk situasjon, hvor kommunikasjonsprosessen er viktig for å nå ulike målsetninger. Ledelse er å sikre måloppnåelse på ulike nivåer i en virksomhet eller organisasjon. Noen fokuserer mer på kvantitative mål, andre vektlegger prosesser i organisasjoner, mens andre igjen fokuserer på begge deler (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010). Følgende definisjon av ledelse mener jeg er relevant for min problemstilling. Den tar utgangspunkt i systemisk forståelse og sirkulær tilnærming:

En leder organiserer og gjennomfører arbeidet i en organisasjon gjennom å kommunisere med personale. Gjennom forståelse for mellommenneskelige relasjoner, problemløsning, pedagogisk utvikling, løsning av administrative oppgaver og samspill påvirker og motiverer lederen personalgruppen. Hensikten med å organisere og gjennomføre arbeidet er å nå visse mål (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010: 21).

Ledere og ansatte skal nå visse mål. For barnehagens del er det overordnede målet alltid å gi omsorg til barn for å legge til rette for barns utvikling i trygge omgivelser (Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten 2010). Jeg har en for forståelse av at ledere må vise egenomsorg i sin lederrolle. Dette er ett av mine spørsmål til informantene, som jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet. Før ledere viser omsorg for ansatte og barn, mener jeg det er viktig at ledere og ansatte løfter frem dette begrepet og i fellesskap skaper trygghet til å dele tanker rundt dette ved arbeidsplassen. Jeg finner støtte for mine tanker i boken *Lederskapelse - det personlige lederskap*. Her presenteres noen betraktninger om ledelse. Foucault understreker lederens nødvendige omsorg for seg selv for å kunne utøve ledelse av andre:

Omsorgen for seg selv er mer relevant end nogen sinde i den neoliberale diskurs, der har vært fremherskende de seneste 10 - 15 år, og som med sit individualistiske fokus kan tage pippet fra de fleste (Helth 2009: 95).

Slik jeg forstår dette skal omsorgen for seg selv medføre at lederen i barnehagen ikke bukker under av forventninger fra virksomhetsplaner, evalueringer, målsetninger, konflikter mellom ansatte, opplevelse av krevende foreldre med mer. Foucault presenterer her et begrepsapparat som ledere kan løfte frem i hverdagen og forholde seg til.

[...] som mennesker er vi bundet og begrenset af de ord og begreper, vi får stillet til rådighed gjennom kulturen, af den måde, vi taler og skriver på, og af de ord, vi anvender - af våre diskurs (Helth 2009: 95).

I min praksis som lederveileder er ofte konteksten veiledning av to eller flere mennesker sammen for å løse ulike problemer eller konflikter eller for å se på hva de ønsker å gjøre mer av som ledere og ansatte, hvor mestring er sentralt. Gjennom studiet ved høyskolen har vi blant annet trent på reflekterende team, hvor mine tanker og mitt språk er blitt speilet av så vel profesjonelle veiledere som studentkolleger. Dette har resultert i at jeg er blitt tilført nye tanker og nytt språk om meg selv, som har styrket min selvfølelse og trygghet. Jeg har også benyttet meg av reflekterende team i min lederveiledning, hvor deltakerne bekrefter de samme opplevelsene. Dette har gitt meg en forforståelse at både ledere og ansatte kan ha nytte av å sette ord på daglige hendelser i trygge omgivelser.

Jeg mener at systemisk forståelse og familieterapeutiske aspekter innen ledelse kan gi god effekt på lederveiledning, der mellommenneskelig samspill er sentralt for å nå visse mål. Dette vil jeg se nærmere på i drøftingskapittelet. Samtidig finner jeg mening og støtte i følgende sitat, som kan si noe om viktigheten av å sette ord på det som det ikke snakkes om eller som for mange er en selvfølgelighet:

[...] terapeuten lytter til hva familien/klienten sier, og prøver å skape rom og trygghet - ved hjelp av dialog (både interaktivt og indre hos terapeuten) - for det som ennå ikke er sagt i form av silent stories/tause fortellinger (Seltzer 1985, 2003), not - yet said (Andersen & Goolishian 1988), other voices (Penn & Frankfurt 1994), unsaid, unsayable and unspeakable (Rogers et al. 1999) and not-yet-told (Rober 2002) (Seltzer 1985: 4).

Wencke J. Seltzer sier i sin bok *Tause fortellinger fra terapirommet - familiehemmeligheter* (2005) at tause fortellinger i kulturen dreier seg om alt det man tar for gitt, alt det som for oss er selvfølgelig og som vi ikke har visst var der før vi blir konfrontert med andre måter å forstå, tro og handle. Dette mener jeg er relevant for problemstillingen. I drøftingskapittelet kommer dette til uttrykk gjennom sitater fra informantene som jeg vil belyse og drøfte.

Ledere i barnehagehusene som har stort nærvær overfor sine ansatte, sier de har mindre sykefravær enn de som er mer fraværende fra sine ansatte i sitt lederskap. Jeg har veiledet mange ledere som sier de har "møtt veggen" og blitt sykmeldt. En delt oppfatning av dette fra dem jeg har veiledet, er mangel på støtte i lederskapet fra kolleger og nærmeste overordnede. Begreper som sosial støtte eller støttesamtaler er en del av de daglige samtalene ved en arbeidsplass. Slike samtaler vil i første rekke kjennetegnes av at personer viser hverandre gjensidig respekt, tillit og støtte (Einarsen og Skogstad 2005).

LaRocco og medarbeiderne (1980) har undersøkt arbeidsmiljøforholdene blant mer enn 2 000 mennesker og har vist at sosial støtte fra arbeidskolleger gjennom samvær og samtaler ved arbeidsplassen utgjør en vesentlig andel av den daglige kommunikasjon. Peggy Thoits (1995) har videre vist at sosial støtte som oppnås gjennom kontakt med arbeidskolleger, er et vesentlig element ved daglig mestring av utfordringer i arbeidslivet. Frese (1999) kan vise til at sosial støtte som fremkommer i kommunikasjonen med kolleger kan redusere virkninger av ulike livsbelastninger, også slike som inntreffer utenfor arbeidslivet (Einarsen og Skogstad 2005). Jeg anser dette som relevante perspektiver, der leder kan etablere rutiner for sosial støtte i barnehagehusene.

2.1.6 Mestring og ledelse

Ovenfor har jeg sett på noen definisjoner av ledelse som for meg gir mening innenfor familieterapeutiske aspekter og systemisk forståelse. I problemstillingen har jeg koblet ledelse til begrepet mestring. Mestringsbegrepet kan også defineres på mange måter. Innen familieterapifeltet har det blant annet vært et skifte fra et lineært perspektiv til et sirkulært perspektiv. Dette dreier seg om at terapeuten har beveget seg fra å være styrende til å være samtalepartner på like fot med klienten ut fra en tanke om at familien på denne måten lettere får tak på egne krefter og muligheter (Grøholt og Sommerschild 2010).

I studiet ved høyskolen har vi fått innsyn i ulike teorier og retninger innen familieterapi og systemisk praksis. Jeg vil

trekke frem noen representanter for mestringsperspektivet. Steve de Shazer er blant annet opptatt av at språket kjenner tegner den menneskelige verden. Han har fra filosofen Wittgenstein hentet uttrykket "language games", som han bruker som betegnelse på den terapeutiske samtalen (Grøholt og Sommerschild 2010).

De Shazer forfølger sin interesse for språk hos filosofen Derrida, som hevder at ethvert begrep alltid bærer med seg spiren til begrepets dekonstruksjon, det vil si at et begrep kan få ny mening i en endret sammenheng (Grøholt og Sommerschild 2010: 47).

Med en slik tenkning kan vi skape nye muligheter, sier de Shazer. Slik jeg forstår denne tenkningen i praksis, blir da terapien eller samtalen mellom for eksempel enhetsleder og pedagogisk leder en samskapende og løsningsrettet samtale som bygger på tre aktiviteter: Det å få beskrevet unntakelsene hvor problemet ikke gjør seg gjeldende, finne eksempler på ønsker og endringer og bekrefte så snart det gis en mulighet til å sette ny praksis ut i livet (Grøholt og Sommerschild 2010). I dette ligger det muligheter i det uventede. I denne forbindelse finner jeg Olav H. Hauge (1966) sitt dikt illustrerende:

Det er den draumen

Det er den draumen me ber på
 At noko vedunderleg skal skje,
 At det må skje -
 At tidi skal opna seg
 At døra skal opna seg
 At berget skal opna seg
 At kjeldor skal springa -
 At draumen skal opna seg,
 At me ei morgonstund skal glida inn
 På ein våg me ikkje visst um.

Michael Withe var blant annet inspirert av egen praksis med familier med problembarn, hvor han observerte at hvis han fikk foreldrene til å se "problemet" i stedet for "problembarnet", kunne familien lettere samarbeide om å finne løsninger. Hans erfaringer og tenkemåte spredte seg raskt utover flere kontinenter. White var også opptatt av å få familier til å tenke

nytt. Et av hans grep var å eksternalisere problemet, noe som gjorde at familien kunne skille seg ut fra de problemhistorier som formet deres liv og få øye på alternative historier – de unike situasjonene der familiemedlemmene hadde handlet mestrende (Grøholt og Sommerschild 2010). “[...] det er i dette lett å gjenfinne vår bærende idé: mestring som mulighet (White 1991)” (Grøholt og Sommerschild 2010: 49).

Andre representanter for mestringsperspektivet er Harold Goolishian og Harlene Anderson. De har begge gjestet Norge og opparbeidet et nært forhold til Tom Andersen. Et kjennetegn for alle tre er at de deler et felles syn på at det er samtalen som er det viktigste terapeutiske instrumentet. De snakker om samtalen som en samskapende virksomhet gjennom bruk av språket (Grøholt og Sommerschild 2010). Innen det familierapeutiske aspektet er det for meg mange perspektiver og retninger som gir mening til begrepet mestring. Jeg har forsøkt å rette søkelyset mot noen perspektiver som for meg gir mening, der jeg kobler ledelse til mestring.

Begrepet mestring brukes i dag innen flere fagmiljøer. Mestring slik jeg snakker om det her, dreier seg ikke om en fysisk ferdighet, men om en opplevelse av ro og balanse i følelsesapparatet – en “grunnstemning” som gjør deg forberedt til å møte nye utfordringer, gjerne en personlig plattform (Amble 2008). I stressforskning knyttes mestring til responser som reduserer stress. Responsene, eller håndteringen av krav, kan være problemorienterte (aktive) eller emosjonsdrevet (passive). Her kan en rekke faktorer være med på å bidra til å redusere stressnivået. En universell faktor i ledelse er for eksempel at det er en balanse mellom krav, rutiner i arbeidsdagen og sosial støtte blant kolleger (Amble 2008). Nina Amble (2008) peker på Albert Bandura (1972), som for meg har relevante teorier om mestringsperspektivet. Banduras teori om mestringsforventning (self-efficacy) inngår som et sentralt bidrag, der ledere og medarbeidere som har høy forventning til egen mestring, eller mestringstro, gjør at den enkelte ser muligheter, der de med lav mestringsforventning ser hindringer.

Videre argumenterer Amble (2008) med at når de med høy forventning opplever mestring og motivasjon, opplever de med lav forventning emosjonelt og psykologisk stress. Bandura (1997)

hevder at den sterkeste kilden til selveffektivitet og endring av atferd er opplevelsen av mestring. Man gjennomfører noe på en positiv måte som vekker bevissthet og refleksjon, for deretter å sikre at atferd kan bli varig endret. Dette korresponderer med hvordan Jensen og Ulleberg (2001) beskriver begrepet "self-efficacy" (mestringsforventning), som dreier seg om betydningen av menneskets tro på egen mestringsevne (Bandura 1986) (Amble 2008).

Ledelse slik jeg ser det, er viktig for å øke de ansattes grad av mestringsforventning og mestring gjennom de teorier jeg har belyst og beskrevet ovenfor.

2.2 Familieterapi og ledelsesfeltet og annen forskning

En dominerende retning innen familieterapifeltet i dag støtter seg til en postmodernistisk forståelse. Postmodernistisk forståelse og postmodernistiske retninger er en motreaksjon til den modernistiske og positivistiske effektforskningen om hva som virker best for hvem (Anderson 2003). For ytterligere å illustrere hva postmoderne teori er, finner jeg følgende sitat meningsfylt:

Postmoderne tenkning peger på viden som en disksursiv praksis, på en flerhet af fortællinger, der i højere grad er lokale, kontekstuelle og flydende og på mangfoldighet af tilgange med hensyn til analyse af emner som viden, sandhet, sprog, historie, selv og makt (Anderson 2003: 64).

Dette sitatet illustrerer at postmoderne tenkning er en motreaksjon og dermed tar avstand fra store deler av den modernistiske og positivistiske retningen om hva som virker best innenfor terapi. Den modernistiske diskurs opprettholdt en forestilling om at man kan finne frem til universelle metaforer som kan beskrive mennesker, det vil si å nå frem til enstemmige, entydige og allmenne sannheter om den menneskelige natur og individuelle atferd (Anderson 2003). Denne tenkningen underbygger "evidensdebatten" generelt. Norsk Psykologforening har definert evidens som også tar hensyn til at klienten skal ha reell medvirkning i behandling og terapi (Valla 2010). Norsk Psykologforening sluttet seg i 2007 til

prinsipperklæringen om evidensbasert psykologisk praksis. Der står det blant annet:

[...] evidensbasert psykologisk praksis (EBPP) er integrering av den beste tilgjengelige forskningen med klinisk ekspertise sett i sammenheng med pasientens egenskaper, kulturelle bakgrunn og ønskemål (Valla 2010: 309).

Dette betyr at klienten eller pasienten skal vurderes individuelt og at behandlingen skal tilpasses klientens forutsetninger og egenskaper. Samtidig skal klienten ha reell medvirkning i hvorvidt behandling eller terapi skal settes i gang og hvordan behandlingen utformes (Valla 2010).

Sentralt i forskning om terapi er hvilke faktorer som forklarer endringer i terapi. Micheal Lambert (1992 i Valla 2010) har forsøkt å tallfeste hvor stor prosentandel hver fellesfaktor er ansvarlig for i utfallet av terapi. Han delte faktorene inn i fire deler, som han mente hadde betydning for terapiutfallet etter prosentandel. De fire faktorene er:

1. klieenrelaterte og utenomterapeutiske faktorer
2. relasjonsfaktorer
3. placebo, håp og forventninger
4. metode eller teknikk

Lambert hevdet at 40% av resultatet av terapi kan forklares ved klientrelaterte og utenomterapeutiske faktorer, 30% ved relasjonsfaktorer, 15% ved placebo, håp og forventninger og 15% ved metode eller teknikk. Senere har Bruce Wampols (2001) metaanalyse attribuert 87% av variansen i behandlingseffekten til utenomterapeutiske faktorer og bare 13% til selve terapien. De to av Lamberts fellesfaktorer som forklarte mest av resultatet i terapi, er også de som kan knyttes til den terapeutiske alliansen og klientrelaterte faktorer (Valla 2010).

Slik jeg forstår forskningen om hva som virker i terapi og samtaler generelt, er at terapeutens intensjoner ikke nødvendigvis skaper hensiktsmessige bevegelser i terapirommet. Terapeutens rolle bør tones ned for å skape gode og trygge allianser mellom terapeut og leder. Dette finner jeg støtte og forståelse for i den postmodernistiske tilnærming, som setter det samarbeidende og språkssystemiske inn i en kontekst der terapeut og leder først og fremst skaper trygghet og rom

for dialog, som igjen skaper muligheter for klientens egne historier, muligheter og valg. Særlige kjennetegn ved denne retningen er definert som: "Samtalepartner; klienten og terapeuten er begge eksperter. Eller; hva klient og terapeut især bidrar med" (Anderson 2003: 131).

Her vektlegges det relasjonelle ved system og prosesser, der terapeuten kan være ekspert på prosess og metode, mens klienten er ekspert på egne livserfaringer og omstendigheter. Gjennom møte med terapeuten formes og omformes erfaringer og historier i våre liv. Vi skaper og gjenskaper våre synspunkter og oppfatninger og konstruerer virkeligheten om oss selv (Anderson 2003). I en postmoderne retning er opplevelsen og følelsen av å være selvhjulpen i møte med andre mennesker sentralt. Slik jeg forstår dette gjøres klienten til ekspert i eget liv.

Slik jeg forstår Lambert (1992) og Andersons (2003) teorier, er det vesentlig at de fremmer et syn på at metoder og verktøy og terapeuten som ekspert ikke er det som skal være fremtredende, men det relasjonelle og alliansen mellom terapeut og klient er det sentrale innen postmodernismen.

Andre teorier som for meg er relevante, er emosjonenes betydning for effektivt lederskap. Yukl (2002) definerer lederskap som en sosial interaksjonsprosess, hvor lederen forsøker å påvirke medarbeiders atferd. Dette korresponderer med det Dasbourough og Ashkanasy (2002) hevder. De argumenterer for at lederskap egentlig er en emosjonell prosess, hvor ledere forsøker å vise emosjoner og påvirke de ansattes emosjoner. Emosjoner er et begrep som er i ferd med å integreres i nyere teorier og perspektiver på ledelse (Glasø 2008). Glasø (2008) hevder i et slikt perspektiv at evnen til å kommunisere blir viktig når ledere skal skape forståelse og aksept for visjoner, mål, strategier og planer.

Briner (2002) hevder at selv om nyere forskning har dokumentert at emosjoner spiller en viktig rolle i lederskapet, vet man fortsatt lite om hvilke følelser leder og ansatte faktisk opplever under samspill i sosiale interaksjoner. Basert på denne bakgrunnen undersøkte Glasø og Einarsen (2006) affekter som ledere og medarbeidere opplever i samhandling og sosiale interaksjoner. Et utdrag fra denne forskningen som jeg finner

relevant, var for medarbeideren ivaretakelsesfaktoren, som ble definert som: tilfreds, glad, begeistret, likt, lykkelig, inspirert, anerkjent, forventningsfull, respektert og ivare tatt. Disse faktorene var knyttet til et godt forhold til lederen og til høy jobbtrivsel, men faktorene frustrasjon, krenkelse og utilpass var knyttet til dårlig kvalitet på relasjonen til lederen og til lav jobbtrivsel. Disse resultatene kan ses i lys av et makt- og rolleperspektiv. Ledere har mer makt enn andre ansatte, noe som gjør at ansatte blir mer sårbare og avhengige av sine ledere (Glasø 2008).

Slik jeg ser det legger teorier innenfor det familieterapeutiske aspektet og systemisk praksis vekt på at ivaretakelse mellom ledere og ansatte vil stimulere til økt mestring hos både ledere og ansatte. Dette korresponderer med Anderson (2003), der hun hevder at blant annet en samarbeidsorientert tilgang innen ledelse, gir de ansattes stemmer adgang til å delta og derigjennom anerkjennes også de ansattes stemmer.

Det er gjennomført studier av leders handlinger og lederatferd ved Ohio State University, University of Michigan og University of Illinois. I to av studiene ble det fokusert på lederatferd som hadde betydning for leders effektivitet. Det ble utarbeidet to spørreskjemaer med to hoveddimensjoner: relasjonsorientert ledelse og oppgaveorientert ledelse. Ut fra dette ble et forskningsprosjektet gjennomført av Fredrik Fiedler ved University of Illinois. Fiedler utviklet nye metoder for "lederstiler", hvor han skilte mellom oppgaveorientert og relasjonsorientert ledelse, men oppfattet disse trekkene som stabile i leders personlighet. Fiedler viktigste bidrag i denne sammenheng er instruksjonen til situasjonsbestemt ledelse, det vil si at ulike lederstiler har ulike konsekvenser i sosiale interaksjoner (Kaufmann og Kaufmann 2011). Situasjonsbestemt ledelse er blitt et hovedbegrep i ledelseslitteraturen, noe jeg vil belyse og drøfte i kapittel fire.

3.0 METODE

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre for den metodiske tilnærming til min studie og hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode. Deretter argumenterer jeg for hvorfor jeg har valgt diskursanalyse som analysemetode. Videre vil jeg gjøre rede for validitet og reliabilitet, gjennomføringen av studien, utvalg, intervjuet, intervjuer og transkribering. Så kommer jeg inn på hvordan jeg har arbeidet med egen forforståelse og hvordan jeg har gjennomført analysen av datamaterialet. Til sist følger noen etiske betraktninger.

3.1 Valg av forskningsdesign

For å belyse problemstillingen anser jeg den kvalitative forskningsmetoden som egnet. Denne metoden og forskningsintervjuet gir mulighet til å kunne beskrive den daglige livsverdenen til mennesker. Kvale og Brinkmann beskriver livsverdenen slik:

Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer (Kvale og Brinkmann 2009: 48).

Den kvalitative metode har blant annet det formål å få frem mangfoldet i studiet av menneskelig samspill. Den er også anbefalt som metodisk tilnærming i studieplanen for masterstudiet i familieterapi og systemisk praksis ved Diakonhjemmet Høgskole (*Studieplan for masterstudiet i familieterapi og systemisk praksis* 2011: emne 5).

Det er innenfor den postmoderne tilnærming jeg har valgt å ha mitt forskerfokus. En postmoderne tilnærming gir avkall på fastlagte meninger og legger i stedet vekt på deskriptive nyanser, forskjeller og paradokser. En postmoderne tilnærming representerer en bevegelse fra et substansielt til et relasjonsbetont meningsbegrep, med en overgang fra en modernistisk søken etter sann og ekte mening til en relasjonsbetont utfoldelse av mening. Et relasjonelt og reflekterende perspektiv kan hjelpe meg å fjerne meg fra ekspertrollen. I dette perspektivet vil ikke én mening være mer sann enn en annen mening,

kunnskap består av ulike tolkninger av verden (Kvale og Brinkmann 2009).

Å skape et dialogisk rom og en åpen samtalekontekst for intervjuer og informanter forutsetter at alles tanker kan romme mange ulike meninger og holdninger. Ettersom betydning, mening og forståelse dannes underveis, kan vi ikke forutsi utfallet eller resultatet av samtalen og dialogen (Anderson 2003). Vygotsky hevder:

Tenkning og språk - denne prosess, hvor det settes ord på tanker som et uttrykk for tankens og språkets innbyrdes forhold. At oppfatte mening med noe og at si sine tanker høyt er ikke en lineær prosess, men en prosess, hvor de enkelte deler via dialogen settes i forbindelse med hverandre. Vygotsky kaller denne sosiale konstruksjonen av bevissthetsprosesser for "indre tale" (Anderson 2003: 157).

Slik jeg forstår Vygotsky har vi en "indre tale" med oss. Spørsmålet er hvor bevisst vi er vår egen "indre tale" og hvordan vi bruker den i møte med mennesker. Postmodernismen er oppstått som perspektiv og holdning som setter spørsmålstegn ved modernitetens gyldighet og praksis innen tradisjonell vitenskap (Anderson 2003). Det er en slik posisjon jeg vil ta i denne studien.

3.2 Hva er diskursanalyse?

Slik jeg ser det er diskursanalyse den analyseform som best favner min problemstilling. Postmoderne tenkning og holdninger ser også på kunnskap som diskursiv praksis, på mangfoldet av lokale fortellinger, som kan anses kontekstuelle og flytende. Anderson hevder at mangfold av kunnskap, sannheter, språk og makt er til stede relasjonelt (Anderson 2003).

En diskursanalyse egner seg til å undersøke kommunikasjonsprosesser, for eksempel i organisasjoner og institusjoner. Nedenfor vil jeg belyse teorier rundt begrepet diskurspsykologi, som deler den kritiske diskursanalysens empiriske fokus på konkrete hendelser av språkbruk i konkrete sosiale interaksjoner (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Dermed vil denne analyseformen være egnet når jeg gjør et forsøk på å

svare på problemstillingen, der fokus er hvilke diskurser som styrer tenkningen om hvordan leder påvirker ansattes mestring. Mitt fokus vil ikke være på enkeltmennesket, men på tre større barnehagehus samlet - og det er lederkulturen jeg søker å belyse. Gjennom diskursanalysen er det sentralt å arbeide med mønstre som er i språket og hvilke sosiale konsekvenser forskjellige diskursive fremstillinger får for leders tanker og handlinger rundt ansattes mestring.

Diskurser kan beskrives på ulike måter. Diskurs kommer fra det latinske ordet *discursus* (å løpe frem og tilbake) og betyr tale, samtale eller drøftelse (Jensen og Ulleberg 2011). Diskursbegrepet blir i denne tradisjonen brukt på to måter. Kommunikasjon vil i en kritisk tradisjon dreie seg om diskurser, det vil si hvordan ulike grupper vil utvikle ulike måter å forstå og omtale virkeligheten. Vi snakker, føler og handler ut fra diskurser vi deltar i (Øfsti 2010 og Jensen og Ulleberg 2011). Dette korresponderer med Winther Jørgensen og Phillips definisjon av diskurs: "[...] en diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnitt af verden) på" (Winther Jørgensen og Phillips 2010: 9).

Diskursanalysen har det utgangspunktet at våre måter å snakke på ikke er nøytrale, men avspeiler vår omverden, våre identiteter og våre sosiale relasjoner. Mennesker spiller en aktiv rolle i å skape og forandre. Ulike diskurser møter andre diskurser og dette kan omtales som en diskursiv kamp (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Forskjellige diskurser som hver for seg representerer bestemte måter å snakke og forstå den sosiale verden på, kjemper hele tiden mot hverandre for å oppnå hegemoni. Meningsdannelse er et viktig redskap for å stabilisere maktforholdene. Det er alltid tale om kulturelt skapte forventninger og normer som lever sitt eget liv i de diskurser som eksisterer og de samtaler som føres. Diskurser skaper ikke bare forventninger, men også posisjoner, hvor man blir skapt og skaper seg selv som person (Helth 2009). Et eksempel på en dominerende og stabil diskurs innenfor studiens datamateriale, er tanken på at fag er viktigere enn å trene på lederskap for å øke ansattes mestring. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet.

Sosialkonstruksjonisten Kenneth Gergen (1994) sier at teoretiske forandringer finner sted i en kollektiv prosess. Han

hevder at forandringer (eller det å skape ny kunnskap) er forandringer av virkeligheten, som finner sted via sosiale prosesser, via diskursive handlinger. Dette skjer gjennom forhandlinger av mening som danner diskursive praksiser (Anderson 2003). Foucault sier at med diskurs menes "språk i bruk", at ord kan oppfattes som begivenheter, de har sine konsekvenser. Som språkbrukere trer vi inn i en sirkulerende tale, en talemåte som refererer vår tenkning. Foucault hevder også at språk er makt. Språket bestemmer hva vi kan tale om og hva vi ikke kan tale om og når vi kan tale om det. Foucault hevder videre at makt ikke er ensbetydende med undertrykkelse, men at makt er i relasjoner og at makt kan betraktes som produktivt (Widsell 2011). Det er gjennom disse filosofiske retninger og praksiser vi med et kritisk blikk kan få øye på ulike diskurser i mitt datamateriale, hvordan lederne tenker rundt påvirkning av ansattes mestring.

Laclau og Mouffes har utviklet det som kalles diskursteori og kritisk diskursanalyse og Edwards og Potter har utviklet retningen som kalles diskurspsykologi. Som grunnlag for min diskursanalyse har jeg valgt å bruke diskurspsykologi, supplert med elementer fra Foucault sin diskursanalyse. I diskurspsykologi argumenteres det for at våre måter å forstå og kategorisere verden ikke er universelle, men historiske og sosialt spesifikke. Diskurspsykologien demonstrerer at variasjon i folks tale - hvor folk motsier seg selv - er meget hyppig. Om noe oppfattes som konsistent eller inkonsistent, kommer an på den sosiale situasjonen og på individet (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Jeg vil komme nærmere inn på dette når jeg skal presentere og drøfte diskursene.

3.3 Validitet og reliabilitet

Diskursanalyse har en forankring i (ontologiske og epistemologiske) premisser angående språkets rolle i sosiale konstruksjoner av verden og innen diskursanalyse er teori og metode kjedet sammen (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Slik jeg forstår dette, skaper diskurser og språk en verden som ser virkelig ut for informantene. Derfor er det viktig for meg å understreke at mine funn og min drøfting er egne subjektive tolkninger og ikke sann viten. Dette perspektivet er relevant for meg å belyse når jeg sier noe om studiens validitet og

reliabilitet. Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som skal måles (Kvale og Brinkmann 2009). I denne oppgaven gjelder dette intervjuetmetoden og diskursmetoden. Begge disse metodene er kvalitative og subjektive av natur. Dette er slik jeg har valgt å gjøre det og det er i tråd med den sosialkonstruksjonistiske tradisjon og det postmoderne perspektiv.

Det er vanskelig å kvantifisere validitet i denne typen oppgave. Kriterievaliditet, hvor man måler sammenhengen mellom funn og andre relevante kriterier, er tilnærmet umulig å estimere med denne typen funn. Begreps- eller innholdsvaliditet er det lettere å si noe om: Problemstillingen min er vel beskrevet i fagbøker om ledelse i barnehagesektoren.

Begrepsvaliditet handler om hvordan det testen måler forholder seg til et underliggende, teoretisk psykologisk fenomen. Sammenfallende begrepsvaliditet er når et mål på et fenomen korrelerer høyt med et annet (anerkjent) mål på det samme fenomenet (www.helsebiblioteket.no 2011).

I tillegg finner jeg i forskningen fra Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) om barnehagesektoren, støtte for at dette er relevante temaer (Enehaug, Grimsmo og Gamperiene 2008). Jeg har også diskutert validitets- og reliabilitetsspørsmål med psykolog Andreas Løes Narum (2012), som er sensor for Testbrukersertifikatet i Det Norske Veritas. Jeg intervjuet enhetsleder og pedagogisk leder sammen. Her fikk jeg tilgang til språket fra to mennesker samtidig. Det å intervju flere samtidig kan føre til økt validitet.

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens å gjøre. Vil man finne igjen de samme funnene fra gang til gang? Reliabilitet i denne studien vil blant annet handle om hvorvidt informantene ville ha svart vesentlig annerledes i et intervju med en annen person (Kvale og Brinkmann 2009). Det er mulig å tenke seg at en annen intervjuer ville fått andre svar basert på denne studiens datamateriale, transkriberingen og analyse. Det ville vært vanskelig, men ikke umulig, for en annen forsker å kopiere min kvalitative forskning. Samtidig som det er en kritikk mot den kvalitative forskningen at den er vanskelig å standardisere, er det også en iboende kvalitet ved den fordi forskerne nettopp ved å gå inn med egne subjektive perspektiver gjør det mulig å oppdage flere perspektiver.

Det at jeg selv har vært instrumentet for denne studien, gjør at jeg med egen personlighet og fremtoning i stor grad påvirker intervju situasjonen. En annen intervjuer ville nok fått andre formuleringer eller vinklinger fra informantene, men dette ville ikke ha endret det språket og de diskursene som er i bruk i barnehagehusene. I dette perspektivet mener jeg mine funn kan sies å ha både validitet og reliabilitet med tanke på problemstillingen, selv om det ikke er mulig å kvantifisere dette.

3.4 Gjennomføring av studien

Undersøkelsen tar utgangspunkt i hvordan ledere i tre større barnehagehus tenker om påvirkning av ansattes mestring. Samtalen mellom meg som forsker og informantene blir utgangspunktet for å undersøke og snakke om ulike diskurser om ledelse og mestring. Fagfeltet ledelse og mitt profesjonelle virke har mye til felles, men barnehagesektoren er et nytt og ukjent felt for meg. I tråd med postmodernistisk holdning var jeg en åpen og deltakende intervjuer, hvor jeg inntok en "ikke-vitende" posisjon i samtalene. I møte med informantene og i gjennomføringen av det seminstrukturerte intervjuet gjorde jeg et forsøk på å favne både faktaspørsmål og menings-spørsmål som omhandlet leders daglige lederskap (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg har utført seks intervjuer med til sammen seks personer. De tre første intervjuene hadde jeg med enhetsledere alene. De tre siste intervjuene var med de samme enhetsledere og med pedagogiske ledere. I disse intervjuene la jeg til rette for at begge ledere fikk tid og rom til å reflektere over egne tanker og utsagn. Slik sett kan man si at jeg hadde et sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt, der oppfatninger og erindringer vokser frem fra sosial samhandling og forhandles gjennom språket. "All kunnskap utvikler seg i rommet mellom folk, i den *vanlige verden* eller i den *vanlige dansen*" (Lundby 2008: 75). Gjennom nærvær i samtalen kunne informantene utvikle en følelse av egen identitet og bli kjent med sin indre stemme (Lundby 2008). For meg var dette viktig å være bevisst på, da et forskningsintervju er en profesjonell samtale mellom forsker og informanter. Selv om jeg forsøkte å gjennomføre en dialogbasert tilnærming, er det uansett et

asymmetrisk maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale og Brinkmann 2009).

3.5 Utvalg

Informantene i mitt utvalg var alle kommunalt ansatte. Jeg valgte ut seks informanter som arbeider i en større bydel i Oslo. Tre er enhetsledere og tre er pedagogiske ledere. Samtlige er kvinner, fordi det ikke var ansatt menn på det tidspunktet undersøkelsen fant sted. De tre enhetslederne hadde ansvaret for cirka etthundreogtjue ansatte i barnehagehusene, hvor cirka tredve ansatte var pedagogiske ledere. Utvalget var strategisk sammensatt ut fra den målsetningen at datamaterialet har et best mulig potensiale til å belyse min problemstilling i kraft av at informantene var ledere i barnehagehusene. Utvalget ble satt sammen slik at det ble tilstrekkelig rikt og variert til å kunne belyse det jeg ønsker å si noe om. Hvorvidt dette utvalget er representativt og generaliserbart, vil jeg komme tilbake til nedenfor. Informantene er valgt ut etter følgende kriterier:

- Deltakerne har lyst til å delta.
- Deltakerne viste engasjement når jeg hadde informasjonsmøte med bydelens ledere.
- De er utøvende ledere.
- Jeg har ikke hatt lederveiledning med målgruppen tidligere.

Når det gjelder det siste punktet, var dette viktig for meg, da jeg daglig arbeider med lederveiledning i organisasjoner og i større grad ville kunne bringe inn min for forståelse. Samtidig merket jeg på mine egne refleksjoner at dette var et nytt og spennende område å bli kjent med for meg.

3.6 Intervjumal, intervjuer og transkribering

Jeg utførte seks semistrukturerte intervjuer. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjuerens livsverden. Det ligger nært opp til en dagligdags samtale, men har profesjonelt intervju som formål. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket

spørreskjemasamtale. Det har en struktur som sirkler inn bestemte temaer, som gir rom for å gå nærmere inn på enkelte temaer underveis i samtalen (Kvale og Brinkmann 2009). De ulike temaene springer ut av problemstillingen. Intervjumalen ble utformet og vurdert ut fra problemstillingen og diskutert og gjennomgått med veileder. Den besto av femten spørsmål (vedlegg 3). Rekkefølgen på spørsmålene kunne variere, da jeg ønsket å fange opp stemningen og det som spontant kom frem i samtalen, men jeg tok sikte på å dekke samtlige spørsmål med tanke på å belyse og drøfte problemstillingen.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to måneder. De varte fra en time til en time og tredve minutter. Jeg hadde på forhånd gjennomført informasjonsmøte med bydelsansvarlig for barnehagene sammen med enhetslederne. På dette møtet presenterte jeg masteroppgaven og studiet ved høyskolen generelt, for å plassere min studie i en kontekst av familieterapeutiske aspekter med hovedfokus på det jeg ville utforske. Jeg informerte også om at jeg til daglig arbeider med lederveiledning og omstillingsprosesser i organisasjoner. Informasjonen ble siden utdypet i et informasjonsskriv når de hadde akseptert å delta i studien. Intervjuene ble foretatt i barnehagehusene, et valg jeg tok for å ha nærhet til leders hverdag. Jeg håpet også at dette ville stimulere lederne til å gjenkjenne erfaringer og opplevelser slik de oppstår i hverdagen.

Ved gjennomføring av intervjuene tok vi for oss perspektiver som også var selvmotsigende, men som pekte i retning av noen sentrale diskurser som jeg senere identifiserte i analysen. Betydningen av å ivareta menneskers behov for trygghet står sentralt for meg, derfor opplevde jeg det krevende når jeg følte at jeg stilte utfordrende oppfølgingsspørsmål. Det var viktig å ikke bidra til å lukke et resonnement eller gå videre for raskt i intervjuet. Derfor var jeg meg bevisst å gi tid og rom for informantene til å reflektere over ulike utsagn som kom frem i intervjuene. Jeg opplevde flere ganger at når det ble stille og det ble pause i vår kommunikasjon, kom det stadig frem nye utsagn fra informantene. Ved den ikke-vitende posisjon argumenteres det med at intervjuer følger sine dominerende tanker og daglige praksis. Dette kan gjøre at man ikke får frem informasjon som er viktig for informantene (Anderson 2003). For meg innebærer dette at intervjueren, slik vi kjenner det i familieterapifeltet, vektlegger den

andres perspektiver. (Den ikke-vitende posisjon utdypes i teori- og drøftingskapitlene.) I dette perspektivet har følgende sitat relevans for meg med bakgrunn i den ikke-vitende posisjon:

For at kunne forblive i en samtale med et annet menneske, så må man respektere hans/hendes grunnleggende behov for at bevare sin integritet (Andersen 2010: 29).

Etter hvert intervju ble informantene spurt om hvordan det hadde vært å være med på intervjuet. Alle ga uttrykk for at det hadde vært fint. Informantene i de tre siste intervjuene hvor jeg intervjuet enhetsleder og pedagogisk leder sammen, sa at dette var en fin opplevelse og til ettertanke. Etter hvert intervju gjorde jeg et forsøk på å beskrive nonverbale uttrykk og reaksjoner jeg opplevde i samtalene.

Innen diskurspsykologien er det blant annet viktig å fremheve intervjuet som en sosial interaksjon (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Intervjueren må være seg bevisst sin sosiale interaksjon med informantene og analysere både egne spørsmål og informantenes svar. (Utdrag av transkribert intervju nummer fem følger vedlagt - vedlegg 4).

Jeg tok opp intervjuene med digital lydopptaker. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at studiens transkripsjon er en oversettelse fra en narrativ form - en muntlig diskurs - til en annen narrativ form - skriftlig diskurs. Selv den mest nøyaktige transkribering innebærer en reduksjon av datamaterialet, der mening går tapt eller kan forvrenges. Jeg benyttet meg av en profesjonell transkribtør, som fortløpende transkriberte innspillingene. Transkriberingen ble gjennomført metodisk likt for alle seks intervjuene. Alle pauser og gester ble kommentert likt i transkriberingen. Det ikke å gjøre transkripsjonen selv, men benytte meg av en profesjonell transkribtør, kan medføre lavere validitet i materialet. I ettertid ser jeg også fordeler ved mitt valg. Jeg fikk en balanse på nærhet og avstand til datamaterialet. Jeg har gang på gang lyttet meg gjennom opptakene av intervjuene i analysearbeidet, samtidig som jeg har sittet med de transkriberte intervjuene og refleksjonsnotatene etter intervjuene.

3.7 Å arbeide med egen forforståelse

Som en del av studiet ved høyskolen, har fokuset vært på meg som student i relasjon eller forhold til meg selv og mine erfaringer og opplevelser med andre mennesker og til ideer og diskurser (*Studieplan for masterstudiet i familieterapi og systemisk praksis (master in family therapy and systemic practice)* 2011). I tillegg har jeg sammen med studentkolleger gjennomført veiledning med ekstern veileder i regi av studiet. Dette har gjort at jeg allerede tidlig i studiet arbeidet med og ble mer bevisst min egen forforståelse.

I møtet med informantene og i gjennomføringen av intervjuene har jeg gjort et forsøk på å være bevisst egen forforståelse, også med tanke på at informantene alle var ledere og at jeg selv har arbeidet med lederveiledning i mange år. Dette var en spennende utfordring, hvor informantene for meg var en ny målgruppe. Jeg har aldri veiledet ledere i barnehagesektoren tidligere. Utformingen av intervjumal og gjennomføringen av intervjuene gjorde at jeg merket at jeg arbeidet med forforståelse i møte med informantene. Flere av temaene og diskursene ga gjenklang hos meg, men gjennom det transkriberte materialet og analysearbeidet ble jeg nysgjerrig på og overrasket over flere av diskursene og motdiskursene som fremkom. I analysearbeidet og skrivingen av masteroppgaven har jeg merket at jeg har arbeidet med egen forforståelse. Samtidig er det umulig å ikke bringe inn egen forforståelse og egne erfaringer i fortolkningsarbeidet. Utfordringen har hele tiden vært å være bevisst dette perspektivet, slik at jeg kunne være åpen og nysgjerrig overfor informantene.

3.8 Analyse av datamaterialet

Som grunnlag for analysen av data valgte jeg å benytte diskursanalyse og diskurspsykologi slik Edwards og Potter har utviklet denne retningen. Innen diskurspsykologi er semi-strukturert intervju en dominerende metode til datainnsamling, fordi man med metoden kan undersøke hvorvidt diskurser med bestemte ordforråd brukes i sosial interaksjon (Winther Jørgensen og Phillips 2010). En slik tilnærming gjorde at informantene fikk muligheten til å prege intervjuet og kons-

truere utredelser om de temaer vi snakket om. Seks intervjuer resulterte i etthundreogtjue siders transkripsjon.

Jeg valgte å lese datamaterialet flere ganger som ren tekst, for i første omgang å bli kjent med materialet. Deretter identifiserte jeg mulige temaer ved å se på tekst som det var en sammenheng i. Så identifiserte jeg tekst der det var mulige motsetninger som gikk igjen.

En teknikk jeg brukte som Winther Jørgensen og Phillips (2010) anbefaler, er å se på krisepunkter som et tegn på at noe er gått galt i interaksjonen, for eksempel i dialogen mellom enhetsledere og pedagogiske ledere. Dette kan for eksempel vise til konflikter mellom ulike diskurser. Et krisepunkt i datamaterialet er at enhetsledere og pedagogiske ledere snakker varmt om å trene på lederrollen, men at i praksis vinner den faglige diskursen på bekostning av trening på lederrollen. En annen teknikk jeg anvendte, var å lete etter skifte i pronomener (fra "jeg" til "vi") (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Når jeg intervjuet enhetsleder og pedagogisk leder sammen, så jeg i ettertid i transkriberingen at for eksempel en leder snakket i "jeg"-form, der den andre lederen snakket i "vi"-form. Dette innebar at jeg i transkripsjonen blant annet så etter krisepunkter og skifter i pronomener.

Etter at jeg hadde kodet cirka førti temaer, la jeg all transkribert tekst inn i liggende tabeller. Teksten ble nedtegnet på venstre side av transkriberingen, på høyre side noterte jeg ned egne kommentarer. Jeg lette spesielt etter sammenhenger og diskurser som utkrystalliserte seg i teksten og språket. Videre overførte jeg de diskurser jeg mente utkrystalliserte seg til et eget dokument og sorterte de under seks temaer, som siden ble seks diskurser. Sidehenvisninger hjalp meg å holde orden på materialet.

Tidlig i dette arbeidet hadde jeg problemer med å holde meg til språket og teksten. Dette førte til at jeg gjerne ville tolke ulike fenomener som kunne være bakenforliggende årsaks-sammenhenger. Dette forsto jeg ble feil. Min veileder og studentkolleger utfordret meg på dette tidlig nok til at jeg fikk korrigert og spisset min analysemetode inn igjen mot diskurspsykologi.

I ettertid ser jeg at intervjumalen ikke har fått stor oppmerksomhet i analysen. Dette ser jeg på som en fordel, da jeg i stor grad har fokusert på språket og teksten i analysen. Intervjumalen var nok i stor grad formet av min forforståelse. Dette har bidratt til at datamaterialet i større grad fikk tale for seg selv.

3.9 Ethiske betraktninger

I skriveprosessen tar jeg også beslutninger om det som belyses og drøftes i oppgaven Josselson (1996: 61-70) (Thagaard 2009). Thagaard (2009) viser til at informanter kan oppleve det problematisk å bli konfrontert med en forskers perspektiver og stille opp som informant. Derfor er det viktig å ha informantene i tankene når teksten utformes (ibid). For at jeg skal kunne gjennomføre en diskursanalyse, vil informantenes språk være fremtredende i datamaterialet og teksten. Det er derfor viktig at jeg tar hensyn til informantenes anonymitet.

I forkant av studien sørget jeg for å få den formelt godkjent av Personvernombudet for forskning med behandlingsgrunnlag i personopplysningsloven (NSD), som godkjente studien og gjennomføringen av den. Jeg hadde et informasjonsmøte med informantene, hvor ledelsen til informantene også var til stede. Der informerte jeg muntlig om formålet med studien. Jeg fortalte om muligheten for reservasjon både forut for og underveis i studien. En slik reservasjon kan være vanskelig, også med tanke på at informantenes ledere var til stede ved dette møtet, men jeg mente at det å møte dem personlig ville være bedre enn bare skriftlig informasjon. Jeg var meg bevisst ikke å spørre dem om de der og da ville delta i studien, men opplyste dem om at de per e-mail ville få:

- informasjon om deltakelse i masterstudien (vedlegg 1)
- samtykkeerklæring (vedlegg 2)

Dette poengterer viktigheten av å være reflektert over egen posisjon som forsker.

Taushetsplikt og anonymisering mener jeg er blitt ivarettatt. Enhetsledere og pedagogiske ledere benevnes som informanter og enhetsledere og pedagogiske ledere er nummerert fra én til tre

(enhetsleder 1-3 og pedagogisk leder 1-3). Navnet på den enkeltes arbeidssted (barnehagehus) og bydelen kommer ikke frem i intervjuene. Uttalelser som kan identifisere personer eller barnehagehus, er utelatt i datamaterialet. Lydbåndopptakene er blitt oppbevart innelåst og vil bli makulert umiddelbart etter innlevering av oppgaven.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DISKURSENE

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte ledernes diskurser, hvilke diskursive tilganger lederne sier påvirker lederskapet og ansattes mestring i barnehagehusene. Jeg vil se på hvordan disse forestillingene virker inn på ledernes praksis. Ledelse handler blant annet om å kunne skape tilhørighet og identitet, fordi de organisatoriske rammene ofte er flytende. I denne interaksjonen mellom ledere og ansatte skal ledere sikre måloppnåelse. Dette innebærer at leder og ansatt skal kunne forstå og handle i forhold til den organisatoriske kontekst de opererer i. Den såkalte diskursteori analyserer tingenes sosiale væren. Ethvert sosialt fenomen har en mening eller en betydning og er dermed innskrevet i et meningsunivers (Helth 2009). Slik jeg forstår det, er ledernes diskurser en betydningsramme som gir føringer for ledernes tanker og handlinger.

Diskursene må ikke oppfattes som entydige eller komplette, men er ment å representere diskurser knyttet til studiens tema og problemstilling. Diskursene er et produkt av min tolkning og analyse, basert på min forståelse. Andre ville sikkert ha funnet andre temaer og diskurser, basert på egne erfaringer og forforståelser. Siden jeg har arbeidet lenge med lederveiledning og har min forforståelse, var det viktig for meg å innta en ikke-vitende posisjon i møte med informantene. Jeg har gjort et forsøk på å la informantenes stemme være førende. Ved å ta dette valget har jeg kontinuerlig prøvd å være undrende og nysgjerrig på diskursene som skal drøftes. Noen av diskursene vil overlappe hverandre, men det er som forventet. Jeg vil peke på hvilken forståelse diskursene kan gi ledere om hvordan de påvirker ansattes mestring.

Diskursene jeg vil se på nedenfor, er: 1) Faglig dyktighet er viktigere en lederskap, 2) det er viktig å trene på lederrollen (med spesiell fokus på rollen som pedagogisk leder i barnehagehusene), 3) fagfokuset reduserer leders mulighet til å lede, 4) avdelingsmøter er viktige for ansattes mestring, 5) intensjoner og relasjoner går hånd i hånd og 6) anerkjennelse og ros - eller selvbekreftelse. Sitatene fra intervjuene er valgt ut for å illustrere diskursene de representerer.

4.1 Ledere snakker om at:

Faglig dyktighet er viktigere en lederskap

I dette punktet vil jeg drøfte hvilke diskurser og forestillinger enhetsledere og pedagogiske ledere sier de har om faglig dyktighet og lederskap. Gjennom diskursene vil jeg synliggjøre hvordan ledere argumenterer for at fag er sentralt for mestring av arbeidsoppgaver. Jeg vil også drøfte om fokuset på fag gjør at lederskapet blir mindre synlig på grunn av fagdiskursene. En diskurs som kom frem i datamaterialet og som ble fremhevet av lederne, var at fagfokuset fikk mer oppmerksomhet i språket enn lederskap. Både enhetsledere og pedagogiske ledere snakket om viktigheten av fagfokuset i barnehagehusene, som jeg mener følgende sitater underbygger:

Enhetsleder 1: "Oppsummeringen fra de ansatte i barnehagen, det var at nå vil de flytte fokuset til oss selv igjen - nå vil vi flytte vårt fokus tilbake til det faglige."

Enhetsleder 1: "Fag det skaper trivsel, altså fag skaper mestring, det skaper på en måte muligheter for utvikling, at vi utvikler oss i jobben."

Intervjuer: "Hva er faget hos dere, kan dere si litt om hvordan dere definerer fag?"

Enhetsleder 1: "Fag er stort sett pedagogikk."

Ut fra disse sitatene får jeg en antakelse om at fag er viktigere en ledelse. Løftes fagfokuset frem fordi lederne anser faglig veiledning som det viktigste for å sikre kompetanse og den enkelte ansattes utvikling i barnehagehusene?

Pensumbøker som brukes i profesjonsutdanningen gjennom flere år, kan føre til at profesjonskunnskapene de presenterer får spesiell status i barnehagefeltet. En slik status kan gi inntrykk av at det pensum som blir presentert, kan oppfattes som rådende. Hva som forstås som gjeldende kunnskaper om ledelse, kan ses i sammenheng med utdanning, tidligere erfaringer og hva som synes å gjelde i praksisfeltet. Oppfatninger av hva som fremstår som "sant" og "virkelig" konstrueres blant annet i relasjonen mellom leder, tekst og det sosiale kunnskapsfelt (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Basert på mitt datamateriale

riale har jeg noen antakelser om at pedagogiske ledere opplever lederrollen som en mer krevende posisjon enn fagposisjonen. Muligens er det slik at for eksempel pedagogiske ledere opprettholder fagfokuset som noe trygt, gjenkjennbart og forutsigbart for ledere og ansatte. Jeg mener et slikt fokus reduserer ferdigheter og effekten av lederskapet nettopp fordi selve lederrollen ikke får tilstrekkelig fokus.

Lenz Taguchi argumenterer for at det enkelte subjekt tenker, føler og handler ut fra de kulturelt og sosialt konstruerte og gitte meninger som former seg i diskurser og praksiser (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Gjennom språket og de diskursene jeg drøfter, sier enhetsledere og pedagogiske ledere at fag er vårt viktigste fokusområde i barnehagehusene. Basert på Taguchi kan man anta at betydningen av lederskap kan få mindre oppmerksomhet i språket. Jeg har en hypotese om at ledernes handlinger representerer faglig lederskap mer enn personalledelse. Dette underbygges også av Ottestad og Rhedding-Jones (2011).

Begrepene symmetrisk og komplementært er kjente begreper fra Bateson (Ølgaard 2009). Han hevder at det symmetriske mønstret synliggjør likheter i et samspill mellom mennesker (Jensen og Ulleberg 2011). Ledere i barnehagehusene har stort sett førskolelærerutdanning. Dette gjør at de representerer en likhet og dyktighet i faglige tilnærminger. Min hypotese er at førskolelærerutdannelsen ikke i særlig grad prioriterer lederutdanning. Dette fører til at lederne kan mer om pedagogiske fag enn om personalledelse, noe som igjen kan gjøre at lederne utøver mindre personalledelse enn ønskelig. Ulleberg (2007) skriver i sin bok *Kommunikasjon og veiledning* at det i veiledningsgrupper kan utvikle seg det vi kaller en symmetrisk interaksjon. Dette kan for eksempel medføre at ledere og ansatte blir for like med hensyn til det å være reflekterende i kommunikasjon med hverandre. Ulleberg hevder at det derfor kan være vanskelig å bryte denne symmetrien og komme med vanskelige spørsmål som utfordrer.

Nørregård-Nielsen (2006) argumenterer for at en symmetrisk og flat arbeidsstruktur som synes å være rådende i barnehagene, har betydning for hvordan ledere og ansatte betrakter hverandre og samarbeider i hverdagen. Forfatteren poengterer at det er ledelsen som må løsrive seg fra det flate, hierarkiske

systemet og tre inn komplementært som ledere. Når jeg betrakter denne argumentasjonen, kan det se ut som om ledelse i barnehagehusene kan bli for utydelig og fragmentert på grunn av symmetriske relasjoner.

Innen diskurspsykologien er en av ideene å undersøke og demonstrere variasjoner i folks tale. Folk motsier seg selv og forsøker å få egne holdninger til å passe sammen. Om noe oppfattes som konsistent eller inkonsistent kommer an på den sosiale situasjonen og på individet (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Det kan synes som om enhetsledere og pedagogiske ledere har andre diskurser om fag versus ledelse enn det pedagogiske ledere har i møte med sine ansatte. Er det slik at en pedagogisk leder inntar en mer faglig tilnærming som går på bekostning av lederskapet? I møte med informantene, både enhetsledere og pedagogiske ledere, fikk jeg det inntrykk at ledelse ble omtalt som viktig, men i det daglige blir den overskygget av fag. Dette kan ha uheldige konsekvenser for de ansatte, som på grunn av manglende personalledelse kan oppleve en fragmentert hverdag uten styring og støtte hvor de selv må skape mening.

Noe annet som kan stimulere en symmetrisk kontekst, er at barnehagesektoren er et kvinneedominert yrke. I mitt datamateriale er det utelukkende kvinnelige informanter. Ved å bringe inn kjønn som tema, kan oppmerksomheten rettes mot hvilke utfordringer forestillinger om kjønn kan skape i forhold til ledelse og lederskap generelt (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Kan det være slik at likhet i kjønn og utdanning vil stimulere til en symmetrisk kontekst og symmetriske rammevilkår?

Det at ledere viser omsorg er viktig for at ansatte skal oppleve trygghet ved arbeidsplassen. I barnehagesektoren er det også slik at det å vise omsorg for barn er et mål i seg selv. Kan det være slik at fokuset på omsorg, kombinert med overvekt av kvinner, fører til ytterligere symmetri mellom ledelse og ansatte? Informantene underbygger at det er stort fokus på omsorg på alle nivåer i barnehagehusene. "Flere mener derimot at omsorg kan være problematisk for ledelse i barnehagen, og at det kan begrense et tydelig lederskap" (Osgood, 2008; Skogen mfl., 2005; Woodrow og Busch, 2008). I en dansk undersøkelse kom det frem at kvinnelige ledere i stor grad viste

omsorg gjennom anerkjennelse av medarbeidere og toleranse for sviktende faglige forutsetninger (Ottestad og Rhedding-Jones 2011).

Jeg mener at pedagogiske ledere i større grad kan reflektere over sin rolle som personalledere. Det synes som om det i barnehagehusene er overvekt av faglig ledelse og man utviser en omsorg som kan føre til utydelig personalledelse. Kan det være slik at pedagogiske ledere identifiserer seg for mye med ufaglærte med tanke på prestasjon og mestring? Jeg mener dette. I tillegg kan likheter i kjønn og utdanning forsterke en symmetrisk kommunikasjon mellom ledere og ansatte.

4.2 Ledere snakker om at:

Det er viktig å trene på lederrollen

Barnehagehusene blir ledet av enhetsledere som er faglige og administrative øverste ledere med formelt ansvar for enhetenes pedagogiske og administrative drift (Gotvassli 2008). I denne studien er barnehagehusene store enheter. En antakelse jeg har er at enhetsleder ikke alltid kan være fysisk til stede i hver barnehage hun har ansvaret for. Dermed hviler det et stort ansvar på den lokale pedagogiske leder for den daglige ledelse. Enhetsledere og pedagogiske ledere sier at det er viktig å trene på lederrollen med fokus på ledelse. Jeg finner støtte for dette i følgende sitater:

Enhetsleder 2: "Det vi har snakket litt om, er at vi har vært litt usikre på det med lederrollen."

Enhetsleder 2: "Jeg tror jeg måtte ha styrket de litt på lederrollen."

Intervjuer: "Hva tenker de om lederrollen sin eller lederansvaret sitt?"

Enhetsleder 2: "Det er noe vi ute i barnehagene må øve oss på opplever jeg."

En hypotese eller undring jeg har ut fra datamaterialet og som jeg mener er relevant å drøfte, er om ledere kan ta det for gitt å være menneske i en lederrolle. Datamaterialet viser at

det faglige fokuset er fremtredende. "Det er når vi glemmer at de virkelighetsbilder vi bruker, også er konstruksjoner vi har lært å ta for gitt, at det blir vanskelig å slippe til alternative tanker" (Øfsti 2010: 19). Med dette perspektivet antar jeg at pedagogiske ledere har et sterkt bånd og en sterk identitet til sitt fagområde gjennom det språk som daglig brukes.

Når pedagogisk leder utøver ledelse, vil jeg argumentere med at hun har gode kunnskaper om kommunikasjon, relasjoner og faglig veiledning generelt. Intervjuene viser dette. Når enhetsledere og pedagogiske ledere sier at det er viktig å trene på lederrollen, vil jeg blant annet drøfte om de har behov for rolletrening, altså om de kan ha nytte av å bli mer bevisst sin formelle lederrolle og hvordan de kan ivareta denne. "Selv om pedagogisk ledelse ikke er noe entydig begrep, viser de fleste til at det kan forstås som ledelse av læringsprosesser" (Gotvassli 2008: 39). Gotvassli (2008) hevder at det blant annet betyr lederoppgaver med følgende aktiviteter:

- planlegging og organisering av det pedagogiske arbeidet
- rådgivning/veiledning av personalet
- kontakt med barnas foreldre/foresatte
- pedagogisk utviklingsarbeid
- stimulere til nytenkning evaluering og kontroll av det pedagogiske arbeidet
- observasjon av barn og barnegrupper etter behov

Når pedagogisk leder trer inn i lederrollen, er hun en garantist for resultatskapningen i sin avdeling. Det synes som om den faglige ledelse er godt ivaretatt, men informantene sier at personallederrollen kan tydeliggjøres og trenes på. Jeg antar at det daglige språket i barnehagehusene med fokus på fagledelse i stor grad påvirker hvordan de snakker om å trene på lederrollen. I dette ligger makten som definerer hva slags ledelse det er mulig å utøve i barnehagehusene.

Ifølge Foucault (1972) viser begrepet diskurs til historiske og sosiale fenomener som "practices that systematically form the object of which they speak". Diskursene kan da forstås som "sannheter" som bevisst eller ubevisst virker inn på personalets utforming av den pedagogiske praksisen. Når

diskursen forstås som forholdsvis regelbundne sannheter som setter grenser for mening, kan det også sies at makt opererer gjennom diskursene (Kruger 1999 og Winther Jørgensen og Phillips 2010). I Foucaults tenkning er forholdet mellom makt og diskurs sentralt. Han sier at makten er overalt, den er allestedsnærværende og den kommer alle steder fra. Han hevder at den er til stede, utøves, distribueres og transformeres i menneskelige møter, relasjoner og ulike praksiser (Nordisk Barnehageforskning 2012: 2).

Man kan med utgangspunkt i datamaterialet og i praksisfortellingene fra enhetsledere og pedagogiske ledere tenke seg at diskursene kan være et hinder for å trene tilstrekkelig på lederrollen til pedagogisk leder. Er det for stor makt i språket rundt faglederrollen i barnehagehusene?

Kunnskap om ledelse som er tilgjengelig i barnehagefeltet, kan forbindes med makt på den måten at det som fremheves, blir sett på som betydningsfullt. Kunnskapen om ledelse som har vært og er tilgjengelig i barnehagefeltet, er for det meste rettet mot personalets vekst og utvikling (Foucault 1999 i Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Ottestad og Rhedding-Jones (2011) hevder at generell lederlitteratur ofte har vekt på hva som kjennetegner en god leder og leders væremåte for å løse bestemte lederoppgaver.

Situasjonsbestemt ledelse er en modell det ofte refereres til i lærebøker, også i barnehagesammenheng. Denne modellen har primært fokus på den individuelle relasjonen mellom leder og ansatt. Hvordan denne relasjonen skal endres, er avhengig av den ansattes kompetanse innen hver enkelt arbeidsoppgave (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Når situasjonsbestemt ledelse med fokus på individuelle relasjoner sees på som viktig, kan det være med på å nedtone en felles kontekst som for eksempel ansatte har behov for å være en del av. Det kan derfor være en fare for at ledelse styres mot den enkelte ansattes læring til fordel for et læringsmiljø der de ansatte i større grad lærer av hverandre (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Jeg finner dette relevant, fordi pedagogisk leder opererer innenfor en kontekst der leder skal skape mening og forutsigbarhet gjennom sitt lederskap.

Gjennom en arbeidsdag fremkommer det mange hendelser og forventninger som lederen må ta stilling til og takle. Det å skille daglige diskurser og kontekster fra hverandre og vite hvilke sosiale interaksjoner og sammenhenger man er i, er sentralt for mennesker (Ritchie 2009). Fra mitt ståsted som student og lederveileder, mener jeg dette handler vel så mye om lederskap som faglige diskurser.

Lederen er som alle andre delaktig i de kontekster man er en del av. Lederen bør være klar over dette og tydeliggjøre hvilke daglige handlinger i eget lederskap som bidrar til større mening, trygghet og muligheter for mestring hos de ansatte. Ledelse handler om å delta i prosesser, å kommunisere, informere og være en del av teamet for å koordinere relasjoner. En leder kan ikke stå utenfor det organisatoriske system å planlegge "for" systemet. Personalledelse er en del av systemet og leder har en rolle i relasjonene og dermed i de mønstre og temaer som oppstår i hverdagen (Helth 2009). For meg betyr dette at pedagogiske ledere i større grad bør sørge for å utøve personalledelse. Det at lederne aktivt tar posisjon også som personalledere, vil bidra til å skape forutsigbarhet for ansatte og øke deres opplevelse av mestring.

Diskurser skaper ikke bare forventninger, men også posisjoner hvor man blir skapt og skaper seg selv som person (Helth 2006). Det er nettopp dette jeg leser ut fra datamaterialet, der både enhetsledere og pedagogiske ledere sier de trenger å trene på lederrollen.

I tenkningen om annen ordens kybernetikk betyr ledelse at man som leder skal være en del av det enkelte system (for eksempel et avdelingsmøte) og samtidig kunne tenke at man står utenfor og at man i tid og rom atskiller seg fra møtet og kan innta en metaposisjon (Schilling 1997 i Helth 2009). Det som skjer i avdelingsmøtet, skal ha effekt utenfor "møterommet".

For å komme i en situasjon der pedagogiske ledere trener mer på lederrollen, mener jeg det er relevant å stille følgende spørsmål til enhetsledere og pedagogiske ledere: Hvordan viser du omsorg i din lederrolle og hvordan tar du vare på deg selv som menneske i din lederrolle? Jeg mener det er viktig for lederen å vise egenomsorg, før en viser omsorg og støtte til

ansatte. Informantene var enige i dette - og det er også Helth:

Omsorgen for seg selv er mer relevant enn noen sinne i den neoliberale diskurs, der har vært fremherskende de seneste 10 - 15 år, og som med sitt individualistiske fokus kan ta pippet fra de fleste (Helth 2009: 95).

Slik jeg forstår dette kan egenomsorg i lederrollen ha den effekt at lederen ikke sliter seg ut med tanke på forventninger, krav fra ansatte, krav fra egne ledere, krav fra rapporter, krav fra foreldre, krav fra barna i barnehagen, stress og utilstrekkelighetsfølelse. Slik sett er egenomsorg en personlig buffer i hverdagen. En del av lederes hverdag er å tilrettelegge for at det er en rimelig balanse mellom krav, kontroll og støtte i eget lederskap.

Når lederne sier at de må trene på lederrollen, spesielt rollen som pedagogisk leder, er jeg nysgjerrig og undrende på hvilken mulighet de har for dette ettersom den faglige diskursen har så sterk posisjon og stor makt i språket. Hvilken effekt ville det hatt om pedagogiske ledere sammen sørget for å skaffe seg tid og rom for å trene mer på egen lederrolle? Det å skaffe seg denne tiden mener jeg ville være å vise egenomsorg i lederrollen.

Jeg opplever at lederne har store kunnskaper om det å utøve ledelse i barnehagehusene, men vil hevde at rollen til pedagogisk leder bør være solid forankret i en tydeligere rollebeskrivelse. Lederrollen vil da gi en tydeligere kontekst og et tydeligere mandat. Samtidig ville en tydeligere rollebeskrivelse utgjøre en beskyttelse i lederrollen, fordi utøvelse av mandatet først og fremst bør utøves gjennom den formelle lederrollen og ikke i kraft av personlige egenskaper. Informantene etterlyser trening i utøvelse av personalledelse. Jeg antar at slik trening ville styrke lederes og ansattes mestring.

Andre funksjoner som støtter seg til profesjonelle roller, er for eksempel politifolk. En politimann på gaten spiller en annen rolle i gatebildet om han har på seg sin uniform. Hvis han ikke har det, må han bruke mye tid og krefter på å overbevise folk om sitt mandat. Det å skulle utøve denne rollen uten uniform, kunne fort blitt en for stor belastning for

politimannen. Uten uniformen som tydelig markør for omverdenen, går mye av kreftene med på unødvendig markering av mandat. Jeg mener det samme bør gjelde for ledere. Lederrollen skal være en tydelig og forutsigbar markør når det trengs.

Enhetsleder 2: "De siste årene har vi sett at vi må gi våre pedagogiske ledere mer støtte og kompetanse på det med å ivareta personallederrollen. Det er noe vi jobber med."

Dette sitatet viser et mønster og går igjen i språket hos både enhetsledere og pedagogiske ledere.

4.3 Ledere snakker om at:

Fagfokuset reduserer leders mulighet til å lede

Når lederne snakker om at det faglige fokuset reduserer deres mulighet til å lede, hører jeg at de savner arenaer for å utøve lederskap. Dette er et mønster i datamaterialet og det går utover deres mestring som ledere. Det er viktig å anerkjenne at de faglige perspektivene er sentrale. Men slik jeg ser det, har utøvelsen av faglig lederskap fått en form som gir uforholdsmessig stor makt til lineære og individuelle tilnærminger til ledelse. Det er et potensiale hos både ledere og ansatte for økt mestring hvis man får økt fokus på det kollektive og det systemiske.

Et faglig fokus utfordrer personalledelse når dette såkalt faglige fokuset innebærer at lederne må nedjustere sitt faglige nivå for å tilpasse seg den enkelte medarbeiders faglige ståsted (Ottestad og Rhedding-Jones 2011). Dette innebærer at både faglig lederskap og personallederskap blir lidende. Det er en stor andel ufaglærte medarbeidere i barnehagene. Dersom pedagogisk leder i for stor grad tilpasser sitt lederskap til den ansattes ønsker og uttalte behov, er det den ansattes meninger som blir styrende. Ofte skjer dette på bekostning av barnehagehusets verdigrunnlag, som skal ligge i bunnen for virksomheten (Ottestad og Rhedding-Jones 2011).

I pedagogisk ledelse er barnehagehusets verdigrunnlag i fokus, og det er pedagogikken personalet møter barna med som er i sentrum og som skal tydeliggjøres, og ikke personalets behov og ønsker (Ottestad og Rhedding-Jones 2011: 91).

Dette utgjør for meg et kritisk aspekt for pedagogisk leders mulighet til å lede. Jeg har tidligere hevdet at pedagogiske ledere er garantister for måloppnåelse i barnehagehusene. I dette ligger det resultatansvar og et slikt resultatansvar kan være i strid med ønsket om å forvalte og forbedre det pedagogiske arbeidet.

Som lederveileder arbeider jeg med andre typer organisasjoner, der ledelse raskt forbindes med produktivitet og målbare økonomiske resultater. Slik jeg ser det skiller pedagogisk ledelse seg fra ledelse i disse organisasjonene. Formatet og innholdet i ledelse blir bestemt av hvordan ledere og ansatte snakker om virksomhetens målsetninger og veien dit. Ledelse snakkes frem. I den grad det er sammenheng mellom mål, arbeidsroller, prosedyrer og støtte i lederskapet, sementeres dette i virksomhetens kontekstuelle rammer som et avdelingsmøte eller i løsning av hverdagens oppgaver. Sitater som kom frem i datamaterialet og som jeg mener illustrerer diskursen "fagfokuset reduserer muligheten for ledelse", er følgende:

Intervjuer: "Hvordan har det vært for deg å starte opp her og hvordan har introduksjonen vært for deg?"

Pedagogisk leder 1: "Jeg synes den har vært veldig bra, de har tatt godt vare på oss. Jeg har fått mye informasjon og så har jeg også vært så heldig at jeg har fått være med på et prosjekt som er veiledning for nyutdannede."

Intervjuer: "Kan jeg få stille et spørsmål om din lederrolle. Hvordan viser du omsorg for deg selv med tanke på at du tar vare på din lederrolle?"

Pedagogisk leder 1: "Det er et godt spørsmål. Jeg prøver å jobbe med stress. Vi får veiledning på det også. På ledermøtet så evaluerer vi, samtidig får vi veiledning av fagledere på det pedagogiske arbeidet."

I teorikapittelet belyste jeg systemteori og systemisk tenkning, hvor jeg argumenterer for at disse perspektivene angir en ramme for hvordan man kan forstå menneskers samhandling med hverandre. Jensen og Ulleberg understreker skillet mellom systemisk praksis og individorientert praksis på følgende måte:

For å betegne en forståelse og praksis med oppmerksomheten rettet mot kommunikasjon, relasjon og samspill til forskjell fra en mer individ- og egenskapsorientert forståelse (Jensen og Ulleberg 2011: 87).

Jeg finner disse perspektivene relevante og viktige, da jeg mener pedagogiske ledere selv reduserer sine muligheter til å lede ved å bruke det språket de selv gjør i hverdagen. Med dette perspektivet argumenterer jeg for at pedagogiske ledere bør etablere forutsigbare rammer, hvor lederskapet kommer tydeligere frem i avdelingen. En måte å gjøre dette på er å gjennomføre faste avdelingsmøter, hvor leder er premissgiver på retning, men hvor det bygges trygghet for at alle blir sett og hørt. Jeg vil si mer om dette i neste punkt. Med tydeligere rammer vil leder kunne skape økt mening og mestring for de ansatte.

En handling har ikke mening i seg selv, den skapes i relasjonene. Den får først mening i en kontekst, der de ansatte er med og bidrar med sine meninger (Haslebo 2011 og Helth 2009).

I datamaterialet ser jeg at det forekommer utydelig ledelse i barnehagehusene. Det innebærer at de ansatte vil tillegge virksomheten og de hverdagslige handlinger egne meninger basert på en individuell tankegang. Dette medfører at det vil være stor individuell variasjon i hvordan den enkelte opplever rammene for barnehagehusene.

Asymmetrien mellom leder og den ansatte kan øke på grunn av individbasert språkbruk. Derfor vil jeg argumentere for at pedagogisk leder vil lykkes bedre med et lederskap som er forankret i en helhetlig kontekst. Den sosialkonstruktivistiske amerikanske psykologen Kenneth Gergen sier at det er behov for en motvekt til den individualistiske logikk hvis man vil skape sammenheng mellom individer. Det er først og fremst en følelse av fellesskap som gir mening for den enkelte ansatte (Helth 2009). For å oppnå en slik følelse av fellesskap, mener jeg pedagogisk leder i større grad bør utøve lederskap med samlet avdeling. Lederen unngår også da for mange subjekt- eller objektrelasjoner i sitt lederskap.

Jeg har vist at den lineære forklaringsmodellen kan dominere i barnehagehusene. Dette kan være et produkt av den individuelle orienteringen og det resulterende fokus på enkle årsak-

virkning-sammenhenger. Når lederen går inn i komplekse situasjoner, vil ofte den sirkulære forklaringsmodell være en mer konstruktiv tilnærming. Dette perspektivet kan også være lettere å få forståelse for når lederen utøver lederskap overfor flere samtidig.

Det å ha en følelse av å mestre komplekse situasjoner, er viktig for både ledere og ansatte. Albert Bandura utviklet begrepet self-efficacy (mestringsforventning), som dreier seg om betydningen av menneskets tro på egen mestringsevne. Leders personlige forventninger om mestring har mye å si for om man tror på egen evne til å gjennomføre ulike ledersituasjoner (Jensen og Ulleberg 2011). Slik jeg oppfatter mestringsforventninger, er dette et viktig perspektiv som kan gjøre den enkelte leder og ansatte mer bevisst egne styrker og derigjennom oppleve egenkontroll på sine gjøremål.

Gjennom felles trening på lederrollen kan ledere bygge trygge ferdigheter som gjør pedagogiske ledere enda mer robuste i egen lederrolle. Der hvor ledergrupper gjør dette i fellesskap, vil dette kunne bedre den kollektive mestringsforventningen for de pedagogiske ledere i tillegg til å bygge de konkrete lederferdighetene (Eid og Johansen 2006). Følgende sitater kan illustrerer mestringsperspektivet:

Intervjuer: "Du nevnte ordet mestring. Hvordan definerer du mestring?"

Pedagogisk leder 2: "Mestring for meg det er at jeg føler at jeg får det til og at jeg har lyst til å gå på jobb. Det gir en mestringsfølelse."

Pedagogisk leder 2: "For det er faglige utfordringer og faglige nøtter som er en takknemlig oppgave å øve seg på som leder, også når det er en kollega som ønsker og vil lære å utvikle seg."

4.4 Ledere snakker om at:

Avdelingsmøter er viktige for ansattes mestring

Når pedagogisk leder sier at avdelingsmøter er viktige for ansattes mestring, mener jeg det kan være relevant å se dette

i lys av andre ordens kybernetikk og en kontekstuell ramme, slik jeg har belyst det i teorikapittelet. Innen annen ordens endring slik Haslebo og Nielsen (2011) beskriver det, blir leders utfordring å undersøke hvordan hun bruker sine erfaringer i samspill med sine ansatte. Dette gjelder uansett hva slags system de er en del av. En mulig arena for slik erfaringsoverføring er faste avdelingsmøter i barnehagehusene. I datamaterialet ble det snakket varmt om at det var viktig å gjennomføre slike avdelingsmøter, noe følgende sitater viser:

Pedagogisk leder 3: "Jeg har tenkt på avdelingsmøter, jeg skal få det til å gjennomføre det til høsten."

Enhetsleder 3: "Hva tenker du på?"

Pedagogisk leder 3: "Vi har jo ikke hatt mange avdelingsmøter fordi det har vært mange ting som har gjort at det har falt bort."

Pedagogisk leder 3: "Jeg tenker at hvis man hadde hatt avdelingsmøter, så hadde man fått snakket sammen på en annen måte - bare avdelingen."

Enhetsleder 3: "Det tror jeg - jeg er helt enig med deg, jeg tror det er gull verdt og at det er kjempeviktig."

Slik jeg tolker pedagogisk leder, står hun i et dilemma hvor hun tenker at det er nyttig å gjennomføre avdelingsmøter, men på grunn av diskursive kamper i hverdagen får hun det ikke til. Jeg antar at det ligger i pedagogiske lederes mandat å tilrettelegge for avdelingsmøter, men jeg ser at det ikke blir gjennomført systematisk. Enhetsleder og pedagogiske ledere har samme tanker om viktigheten av å gjennomføre avdelingsmøter, men i praksis gjør de det ikke systematisk. Samtidig anerkjenner de at det å gjennomføre avdelingsmøter ville vært viktig for å synliggjøre lederskap og øke ansattes mestring.

For meg er det interessant å observere hvor sterkt diskursen om (såkalt) faglig ledelse har påvirket praksisen. Det individuelle fokuset vinner nesten hver gang. Jeg mener at det kan ha uheldige konsekvenser når det individuelle fokuset får for stor plass på bekostning av det kollektive og det systemiske. Allikevel hevder Helth at nettopp det personlige

lederskapet trengs når de hierarkiske rammene forsvinner fra moderne arbeidsplasser:

Det personlige lederskapet håndterer de flytende maktforhold i dagens organisasjoner som erstatning for tidligere hierarkiske ledelsessystemer (Helth 2009: 17).

Kanskje er det slik at den diskursen lederne møter når de kommer på jobb i barnehagehusene er så sterk at de ikke kan bryte ut av den.

Ifølge Michel Foucault undertrykker makten ikke først og fremst subjektene. Subjektene internaliserer de diskurser som skaper makten. Foucault hevder at det er diskursene som har makten over subjektene og ikke omvendt (Helth 2009). Denne bevisstgjøringen og kunnskaper om språket og hva det kan gjøre med subjektene anser jeg som viktige refleksjoner for ledere i barnehagehusene.

I barnehagehusene er fagfokuset selve livsnerven. Skogen, Haugen, Lundestad og Vaagan Slåtten (2010) sier at for barnehagens del er det overordnede målet alltid å gi omsorg til barn og legge til rette for barns utvikling.

Ved å se nærmere på hvilke forestillinger pedagogisk ledelse har om begrepet makt i barnehagehusene, antar jeg at dette vil øke bevisstheten om hvordan ledelsen påvirker de ansattes mestring. Praksisfortellingene fra datamaterialet viser at det er et mønster i diskursen "det er viktig å gjennomføre avdelingsmøter", noe følgende sitater synliggjør:

Enhetsleder 3: "Et mål jeg har satt meg som jeg har lyst til å jobbe med til neste år, det er avdelingsmøte."

Pedagogisk leder 3: "Jeg ønsker å lage en plan for dette og hvordan dette skal gjøres. Det har jeg lyst til å bli bedre på."

Disse sitatene underbygger tidligere sitater der avdelingsmøter løftes frem av både enhetsledere og pedagogiske ledere. En hypotese jeg har er at et avdelingsmøte er et enkelt verktøy for økt samhandling, nærvær og mestring på både avdelingsnivå og individnivå.

Etter lang fartstid innenfor familiefeltet hevder Asbjørn Ulvestad i artikkelen "Mot en ny dannelselse. Om møter, paradigmer om møter og vansker med å møtes" i *Fokus på familien* (2002) at utfordringene har vært store når det gjelder å integrere "nytt og gammelt". Han har funnet det nyttig å skille mellom det moderne møtet og postmoderne møter. Han hevder at det moderne møte er forankret i kunnskapens repetitive idealer, hvor moderne møter oppleves som repetisjonsmøter. Slik jeg forstår dette har dette møtet da en form hvor monolog preger kommunikasjonen mellom leder og ansatte. Ulvestad hevder også at postmoderne kunnskap fremstår mer som uferdig, der dialogen mellom ledere og ansatte blir viktig for å skape mening i sosiale interaksjoner. Bruk av postmoderne kunnskap synes mer avhengig av refleksjonsmøter hevder Ulvestad.

Dette perspektivet mener jeg korresponderer med Batesons setning "den grunnleggende informasjonsenhet - er en forskjell som gjør en forskjell" (Bateson 1972: 453). Kan det være slik at når pedagogisk leder viser en tydelig "lederagenda" - en kontekst og en holdning der postmoderne tenkning og refleksjon preger et møte - vil de ansatte oppleve å bli mer sett og hørt? Dette vil over tid gjøre at de ansatte opplever større tilhørighet og derigjennom større trygghet for å gjøre jobben.

Jeg mener ikke at ledere og ansatte ikke opplever tilhørighet i barnehagehusene, men med det utgangspunktet at pedagogiske ledere ønsker å gjennomføre avdelingsmøter, er det sannsynligvis et potensiale for økt felles identitet og trygghet i en avdeling. Jeg vil argumentere for at det alltid er en kompleksitet når ledere og ansatte møtes og at dette fort kan undervurderes av leder. Dette er også basert på erfaringer jeg har som lederutvikler, hvor både jeg og mine klienter har undervurdert betydningen av møter og de forventninger som alltid vil være der.

I teorikapittelet belyste jeg hva Tom Andersen (2010) skriver om i sin bok at det er alltid mer å se enn det man ser. Andersen hevder at det finnes mange uskapte bilder av forskjellige situasjoner, hvor ledere og ansatte om samme situasjoner har ulike betraktninger og ulike kart av samme terreng.

Meningsutvekslinger kan ofte føre til konkurranse om mening, perspektiver og hva som er rett og galt. Dette vil jeg også anta har å gjøre med symmetrisk likhet mellom ledere og ansatte, hvor det er likhet i kjønn og fagdiskurser som er blitt drøftet.

Ved å knytte inn postmoderne holdninger og tanker i et avdelingsmøte, vil man også få den gevinsten å få tause stemmer i tale for å få frem alles beskrivelser og betraktninger. Det Wencke J. Seltzer (2005) skriver om i sin bok *Tause fortellinger fra terapirommet - familiehemmeligheter* finner jeg relevant og at det gir mening i dette perspektivet. Hun sier tause fortellinger i kulturen dreier seg om alt det man tar for gitt, alt det som for oss kan være selvfølgelig og som vi ikke blir bevisst før vi blir konfrontert med det (ibid). Dette mener jeg er relevant, da de ansatte hver dag kan møte små og store utfordringer som kan være vanskelig å takle. Det kan være foreldre som oppleves krevende i møte med de ansatte, hvor dette til slutt kan tas for gitt. Til slutt kan det toppe seg, fordi de ansatte ikke har hatt en felles arena som avdelingsmøte, hvor avdelingsmøte har hatt en funksjon som sosial støtte.

I barnehagehusene sier ledere at de som har et stort nærvær til sine ansatte, hevder de har mindre sykefravær. I mitt arbeid har jeg veiledet mange ledere som sier de har slitt seg ut og blitt sykmeldt. En oppfatning og et mønster i deres tilbakemeldinger er at de opplever mangel på støtte i lederskapet og fra kolleger. Sosial støtte i lederskapet anser jeg som relevant også for pedagogiske ledere. Avdelingsmøtet kan være en arena for å utøve sosial støtte. Peggy Thoits (1995) har vist at sosial støtte som oppnås gjennom kontakt med kolleger, er et vesentlig element ved mestring av daglige utfordringer ved arbeidsplassen. Videre kan Frese (1999) vise til at sosial støtte som fremkommer i kommunikasjonen med kolleger, kan redusere virkningen av ulike livsbelastninger som også inntreffer utenfor arbeidslivet (Einarsen og Skogstad 2005). Jeg anser dette som relevant og som en naturlig del av et avdelingsmøte for pedagogiske ledere. Ved en slik tilnærming mener jeg også at ledere og ansatte bygger større trygghet i fellesskap, noe som vil gi positive utslag på de ansattes mestring i hverdagen. Dette gir større trygghet og dialog blant ledere og ansatte.

Et avdelingsmøte slik jeg ser det, vil skape større mening, trygghet og mestring i hverdagen for både ledere og ansatte. Jeg anser avdelingsmøte som en viktig arena, som også vil kunne ha den effekt at de ansatte ikke føler at de er alene. Leders nærvær både individuelt og avdelingsvis mener jeg vil styrke rollen til pedagogisk leder.

4.5 Ledere snakker om at:

Intensjoner og relasjoner går hånd i hånd

Ledere sikrer på en måte et mellomperspektiv, der ledere bør tilstrebe en binding av gjensidige forventinger mellom ledelse og ansatte. Slik jeg oppfatter følgende sitat, er det nettopp ledelsen som bør være bevisst alt som finnes imellom, samtidig er også dette et ansvar for de ansatte slik jeg forstår det. "Det eksisterer kun gjensidige relationer og de bestandige kløfter mellom intentioner i relation til hinanden" (Foucault i Helth 2009: 95).

Her vil jeg drøfte språket og diskursene ledere løfter frem og som jeg mener handler om intensjoner og relasjoner. I dette anser jeg også begrepet forventning som sentralt. Sitatene og diskursene sier noe om intensjoner, relasjoner og forventninger mellom enhetsleder og pedagogisk leder. Man kan med en viss rimelighet si at ledere og ansatte kan ha ulike betraktninger og forventninger om hvilke behov det er for oppfølging i lederskapet dem imellom. Disse tankene er blant annet basert på Gotvassli, som legger vekt på både formelle og uformelle strukturer:

Rolleforventninger kommer frem i både den formelle og uformelle organisasjonsstrukturen. Stillingsinstrukser og regler signaliserer sterke forventninger om adferd. Vi har også sett at den uformelle strukturen kan øve et like sterkt press som vi alle til en viss grad må ta hensyn til (Gotvassli 2008: 183).

I datamaterialet løfter enhetsledere frem spørsmålet om hvordan pedagogiske ledere oppfatter å bli fulgt opp av sine ledere. Pedagogisk leder sier hun blir sett som menneske, samtidig ønsker hun mer konkret tilbakemelding på sin ledelse.

Enhetsleder 3: "Opplever du at du blir sett i hverdagen i dag av meg som leder?"

Pedagogisk leder 3: "Ja absolutt - jeg føler jeg blir sett som person da. Men noe av det jeg kunne tenke meg, var vel mer tilbakemelding på det arbeidet man gjør. Her nede er det liksom ingen som sjekker oss. Men rett og slett at noen kunne sjekke at jeg gjorde jobben min ordentlig, uten at jeg jo ville bli sjekket - skjønner du hva jeg mener?"

Enhetsleder 3: "Ja, uten at du hadde behøvd noen kontroll rundt deg eller noe sånt, men at du noen ganger fikk litt sånn feedback på situasjoner."

Både enhetsledere og pedagogiske ledere rapporterer oppover i hierarkiet. Siden de pedagogiske lederne rapporterer til enhetsleder, har de mindre makt i sin lederrolle. Alle ledere som begynner i barnehagehusene møter en eksisterende kultur med sterke diskurser og normer. Den som blir med i en slik kultur, blir også preget av de rådende diskurser:

Det er alltid tale om kulturelt skapte forventninger og normer, som lever deres eget liv i de diskurser, der eksisterer, og i de samtaler, der føres. Diskurser skaper ikke bare forventninger, men også positioner, hvorutfra man bliver skapt og skaber sig selv som person (Helth 2009: 98).

Den som skal ha det godt med seg selv, må også ha det godt med gruppen (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Derfor vil det letteste for en nyansatt leder være å tilpasse seg den eksisterende kulturen. Det ledere kanskje ikke tenker over, er hvordan diskursene former dem som personer.

Enhetsleder og pedagogisk leder snakker om viktigheten av å bli sett i hverdagen. Pedagogisk leder bekrefter at hun blir sett som person. Samtidig sier hun at hun ønsker mer konkret tilbakemelding på sitt lederskap. Det vil alltid være kløfter mellom intensjoner og relasjoner, som jeg mener det er enhetsleders ansvar å være oppmerksom på. Det er hun som må bygge bro over denne kløften for å ivareta de pedagogiske lederne.

Når jeg ser på denne dialogen mellom enhetsleder og pedagogisk leder i et metaperspektiv, ser jeg en kløft mellom lederne når

det gjelder forventninger om oppfølging. Det de ikke snakker om, er hvordan enhetslederen skal bygge bro over denne kløften. Pedagogisk leder vil komme i en situasjon hvor hun kan snakke om seg selv og sin lederrolle. Hun ønsker å bli sett som leder, men uten å skulle havne i et kontrollregime. Det kan synes som om det å utøve personalledelse også kan tolkes som det samme som å drive med uberettiget kontroll.

Hvilken posisjon for eksempel enhetsledere og pedagogiske ledere inntar i sine samtaler, har med hvilke rådende diskurser som er med på å bestemme hva som kan bli sagt og hvordan vi snakker om ulike praksiser (Øfsti 2010). Intensjoner og relasjoner påvirker lederskap. Eksplisitte intensjoner kommer til uttrykk i form av skriftlig eller muntlig kommunikasjon som angir mål eller hensikt med arbeidet. Eksplisitte intensjoner (offentlige uttalt) blir ofte gitt innledningsvis i lederskapet, gjerne i form av virksomhetsplaner som er brutt ned i konkrete perioder. Også ved nyansettelse av for eksempel pedagogiske ledere, er det rimelig å anta at dette blir løftet frem i form av en stillingsbeskrivelse. I komplekse virksomheter som en barnehage, vil jeg anta at eksplisitte intensjoner klargjøres og korrigeres underveis i lederskapet. I tillegg eksisterer implisitte intensjoner (personlige og kulturelle) med ikke uttalte forventninger om hvordan ting skal løses i hverdagen. De eksplisitte intensjonene deles mellom enhetsledere og pedagogiske ledere. Det implisitte forblir skjult, inntil det blir delt med andre og blir eksplisitt. Implisitte intensjoner skaper kløfter i relasjoner, fordi de ofte forårsaker misforståelser og feilfortolkning. Dette er viktig både oppover og nedover i hierarkiet (Eid og Johansen 2009).

Andersen (2010) skriver at det alltid er mer å se enn det, man ser. Jeg er nysgjerrig på hvilken effekt det ville hatt om enhetsleder og pedagogisk leder reflekterte ytterligere rundt hva en komplementær tilnærming i lederskapet betyr for samtalen dem imellom. Inger Ulleberg skriver blant annet i sin bok om komplementær interaksjon som noe som utfyller noe annet. Når for eksempel enhetsleder og pedagogisk leders atferd, følelser og mening er ulike, men gjensidig knyttet sammen, vil de kunne utøve et mer effektivt lederskap (Ulleberg 2007). Her vil jeg argumentere for at enhetsleder i form av sin stilling bør vise lederstøtte og ta utgangspunkt i språket til

pedagogisk leder. Jeg mener at det først og fremst er i samtalen det skapes nye plattformer for mening.

I et postmoderne perspektiv er menneskelig atferd intensjonell og foregår i sosiale interaksjoner som produserer, reproduserer og forandrer relasjoner gjennom språket (Anderson 2003).

I samtalesituasjonen mellom enhetsleder og pedagogiske ledere som sitatene illustrerer, finner jeg mening og relevans i Tom Andersen argumentasjon om samtaleprosesser. Han hevder blant annet at hvis et møte er en dialog, noe jeg hevder det ofte er i barnehagehusene, kan det være viktig å tenke på at det foregår tre parallelle samtaler mellom to mennesker. Som Andersen beskriver dette, foregår det to "indre" og en "ytre" samtale, hvor de indre samtaler behandler de tanker som utveksles, samtidig tar de del i den ytre samtalen (Andersen 2010). Jeg er nysgjerrig på hvilke tanker og hvilket språk ledere i barnehagehusene har om disse samtaleperspektivene. Ytterligere diskurser og sitater fra materialet underbygger dette slik jeg leser det:

Pedagogisk leder 2: "Jeg ønsker å ha den nærheten som gjør at mine kolleger kan komme å på en måte bruke meg hvis de trenger det - det som gjør meg glad, det er jo hvis jeg ser at jeg har bidratt til at de føler en større mestring."

Intervjuer: "Hva har vært mest nyttig for deg å få støtte for av din leder?"

Pedagogisk leder 2: "Først og fremst så er det vissheten om at jeg alltid kan komme, at det på en måte alltid blir tatt tid og at jeg blir hørt."

Relasjoner skaper intensjoner og omvendt. Der pedagogisk leder har stort nærvær, der hun er mye til stede blant sine ansatte, er det mindre sykefravær og mer opplevelse av mestring. Dette fremgår av datamaterialet. Jeg antar derfor at ansattes mestring er proporsjonal med leders nærvær. Dette forutsetter riktignok at intensjoner og relasjoner, både implisitte og eksplisitte, behandles gjennom en trygg og forutsigbar ledelse.

Jeg vil hevde at menneskelig atferd i stor grad dreier seg om at intensjoner og sosiale relasjoner går hånd i hånd, at de ikke kan sees på som isolerte fenomener. Jeg finner støtte for dette i følgende sitat: "Vi handler intentionelt; vi kan ikke handle uten hensikt. Al adfærd er rettet mod eller handler om noget andet end sig selv" (Anderson 2003: 162). Våre intensjoner lever ikke alene, de er sosiale konstruksjoner som ikke kan løsrives fra sine kontekster (Anderson 2003).

4.6 Ledere snakker om at:

Anerkjennelse og ros - eller selvbekreftelse

Dette punktet dreier seg om diskurser som handler om hvordan lederne bruker språk om anerkjennelse og ros og det å bekrefte hverandre. Tidligere har jeg hevdet at intensjoner og relasjoner går hånd i hånd og at dette er en del av en kontekstuell ramme i sosiale interaksjoner. Her vil jeg drøfte hva slags effekt det gir om man bruker anerkjennelse og ros eller om man bruker det jeg kaller selvbekreftelse.

Mennesker har makt til å definere seg selv og andre. Dette gir oss et etisk ansvar - både som profesjonelle og som mennesker. Hver gang vi tror vi vet, skaper vi en potensiell undertrykkelse og marginalisering av andre og selvundertrykkelse (Ritchie 2009).

Intervjuer: "Jeg husker ikke helt hva du sa i stad når du ga din enhetsleder tilbakemelding på noen gode ting som du synes din leder var veldig god på."

Pedagogisk leder 1: "Åpenhet, tillit og trygghet."

Intervjuer (til enhetsleder): "Når tenkte du på dette sist at din pedagogiske leder sa dette om deg til deg, sier det til deg nå?"

Enhetsleder 1: "Jeg syntes det med trygghet var veldig godt å høre. Jeg syntes det var utrolig godt å høre at jeg skaper trygghet. Kanskje jeg gjør det for andre også. Det satte jeg veldig pris på."

Jeg vil hevde at anerkjennelse og ros skaper en viss effekt i utøvende ledelse og de ansattes mestring, men det er først når leder skaper rom og tid for selvbekreftelse at man blir bedre kjent med egne tanker og eget språk. Dette fordrer at samtalepartene er i et felleskap hvor de ivaretar hverandre gjennom blant annet en tale- og lytteposisjon (Andersen 2010). Situasjoner hvor en leder eller ansatt får anerkjennelse og ros, vil ofte være preget av hverdagens krav til effektivitet. Min påstand er at de fleste situasjoner hvor anerkjennelse blir gitt, er svært begrensede i tid, at det ikke blir satt av nok tid i hverdagen til dette. Som oftest tenker ledere at om de sier "bra jobb!" i forbifarten, vil det være tilstrekkelig. Denne typen hastig ros og anerkjennelse er bedre enn ingenting, men gir ikke samme effekt som selvbekreftelse.

Når jeg har prøvd ut selvbekreftelse i min lederveiledning, sier klienter ofte at dette var noe nytt og uvant, men en god situasjon å være i. Diskursene i datamaterialet illustrerer dette. Gjennom intervjuene gjorde jeg forsøk på å holde et rolig tempo, hvor både enhetsleder og pedagogiske ledere ble hørt. Dette gjorde slik jeg forstår det, at de fikk tid til å sette ord på hva de selv opplevde var viktig å snakke om, noe de vanligvis ikke får satt ord på.

Nils Christie hevder i sin bok *Små ord for store spørsmål* at noe av det viktigste er å oppgradere folks egne erfaringer og hjelpe mennesker til å utforske egne erfaringer og dermed bidra til å gjøre menneskers erfaringer gyldige (Christie 2009). Christie hevder at dette vil gjøre folk tryggere på at de gjennom sine liv har erfart noe viktig. Dette gir dem mulighet til å forstå og bekrefte seg selv.

I en travel hverdag kan det være fristende nettopp å gi hastig anerkjennelse og ros til ledere og ansatte. Det vil gi en annen effekt om lederen har tid til selvbekreftelse. Dette kan gi varige endringer i mestringsforventninger.

Da enhetsleder sa at hun ble glad for å høre at hun skaper trygghet, var det en gylden mulighet til å la henne få anledning til å sette ord på hva det betyr for henne å skape trygghet. På denne måten ville hun bli bærer av sitt eget språk om sine gode lederegenskaper. Enhetslederen som fikk ros, ga tydelig uttrykk for at rosen gjorde godt. Som intervjuer

observerte jeg at den rosen hun fikk, hadde stor effekt på henne. Hun ga selv uttrykk for at feedbacken fra pedagogisk leder gjorde henne glad. Dette var en effekt som var uforholdsmessig stor med tanke på tiden det tar å fremføre den. Andersen hevder: "For at kunne forblive i en samtale med et annet menneske, så må man respektere hans/hennes grunnleggende behov for at bevare sin integritet" (Andersen 2010: 29). For å kunne gjøre dette, må man være mottakelig for de ofte subtile signaler. Andersen hevder at det å gå langsomt frem når man snakker med andre, gjør at den vi snakker med får tid til å vise sine reaksjoner. Dermed får vi mulighet til å legge merke til dem.

Det å gi tid og rom til selvbekreftelse representerer også en form for omsorg som bygger oppunder gode mestringsforventninger hos ledere og ansatte. I dette perspektivet er jeg nysgjerrig på i hvilken grad ledere i barnehagehusene begrenses av det språket som stilles til rådighet i hverdagen.

Samtaler mellom enhetsledere og pedagogiske ledere, der de får muligheten til å bli bekreftet, mener jeg kan likne på en terapeutisk samtale eller ha samme effekt som en terapeutisk samtale (Anderson 2003). Anderson (2003) hevder at vellykket terapi er ensbetydende med å avdekke klientens versjon av sin historie og selvbiografi ved i felleskap å utforske velkjente historier som blir fortalt, for deretter å skape ennå ikke fortalte historier. Språket som her blir løftet frem i fellesskap mellom enhetsleder og pedagogiske ledere, er med på å skape nye identiteter, muligheter og retninger.

Det å bekrefte seg selv gjennom eget språk vil jeg hevde har best effekt gjennom en dialogisk samtale. I en dialogisk samtale er en av hovedhensiktene å gjøre en felles undersøkelse:

Dialogisk samtale både i terapi og i andre sammenhenge er kendetegnet ved, at man undersøger ting i felleskab; der det sker en koordinering af handlinger, som uafbrudt består af reaktion og interaktion; af utvekslinger og diskussion af ideer, holdninger, fordomme, minder, iagttagelser, følelser, emotioner osv (Anderson 2003: 151).

Den dialogiske samtalen trenger både "rom og tid" for at språket ikke blir en diskusjon eller en form for forhandling, der meninger bevisst eller ubevist konkurrerer med hverandre.

5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Datamaterialet har resultert i seks diskurser. Her vil jeg oppsummere disse diskursene med tanke på problemstillingen og formålet med studien.

5.1 Oppsummering av forskningsfunn

I denne studien har jeg forsøkt å belyse og drøfte denne problemstillingen:

- Hvilke diskurser styrer i dag tenkning om hvordan ledere i barnehagehusene påvirker ansattes mestring?
- Hvilke konsekvenser får diskursene for leders handlinger i barnehagehusene?

Jeg har vist at enhetsledere og pedagogiske ledere sier de ønsker å trene mer på lederrollen. Foucault hevder at kunnskap om ledelse kan forbindes til makt på den måten at det som fremheves i språket, blir sett på som betydningsfullt (Helth 2009). Disse perspektivene fører slik jeg ser det til at lederne selv opprettholder et mønster som ekskluderer nettopp trening på lederrollen. I den grad man trener på noe, er det på faglig veiledning. Det å begynne å arbeide med profesjonell lederutvikling vil være viktig om barnehagehusene ønsker å øke ledernes og de ansattes mestringsforventninger gjennom en tydeligere ledelse.

Ledernes tenkning og utøvelse av ledelse slik det fremkommer i datamaterialet, synes å være styrt av fagfokuset, hvor språket ser ut til å styre ledernes handlinger og prioriteringer. Det kan synes som om lederne, særlig de pedagogiske lederne, oppfatter ledelse som en stor utfordring. En slik utfordring begrenser lederes profesjonelle handlingsrepertoar.

Jeg finner at ledelsen identifiserer seg med de ansatte, som i stor grad er ufaglærte. Dette kan få den konsekvens at likhetsnormen får forrang i form av symmetrisk lederskap i stedet for at pedagogiske ledere inntar en mer komplementær posisjon i lederskapet. Konsekvensen av et lederskap som er symmetrisk og en flat arbeidsstruktur, er at lederne nedjusterer sin

profesjonelle rolle. Likhetsnormen får råde og både lederskapet og mestringsforventningene blir skadelidende. Lederne har et for stort individuelt fokus som går på bekostning av avdelingenes overordnede målsetninger. Det er gjennom de overordnede målsetningene tilhørighet, identitet og mening skapes. Ett sted hvor datamaterialet viser en sammenheng i diskursene, er nettopp ønsket om fokus på overordnede målsetninger. Både enhetsledere og pedagogiske ledere ønsker å gjennomføre avdelingsmøter, fordi de ser at dette felles fokus øker de ansattes mestring både individuelt og kollektivt.

En undersøkelse som støtter viktigheten av å skape mening og opplevelse av sammenheng i arbeidslivet, er utført av Ib Ravn (2008). Han viser til at det å oppleve mening i arbeidslivet er vesentlig for et godt arbeidsmiljø. Han argumenterer med at i de siste tjue-tredve årene er meningsbegrepet svært sentralt i humanistisk forskning, ikke minst innenfor den sosialkonstruksjonistiske skolen. Ravn poengterer at enhver situasjon ledere og ansatte befinner seg i, vil man forsøke å forstå og skape mening gjennom fortolkninger, fortellinger og forhandlinger både språklig og sosialt. Det å gjennomføre avdelingsmøter ut fra denne forskningen vil gjøre lederarbeidet til pedagogiske ledere enklere. Det vil føre til en tydeligere kontekstuell ramme, slik Jensen og Ulleberg (2011) beskriver det.

Innen diskurspsykologien er ett av hovedpoengene at grupper (for eksempel avdelingsmøter) gjør at den ansatte opplever å være medlem av en gruppe. En positiv konsekvens av et slikt medlemskap vil være at den ansatte opplever en felles sosial identitet (Winther Jørgensen og Phillips 2010). Avdelingsmøtet vil bidra til at mening skapes i fellesskap og fellesskapet gir mening med å gå på arbeid.

Innen diskurspsykologien ser man også etter motsetninger i språket. Enhetsledere og pedagogiske ledere deler den samme oppfatning at det er viktig å trene på lederrollen for økt felles læringsutbytte og mestring i hverdagen. Samtidig kan det virke som om pedagogiske ledere i stor grad blir påvirket av de faglige diskursene, som har en sterk posisjon og makt i språket.

Det er interessant å observere at lederne deler den samme oppfatningen om viktigheten av å trene på lederrollen og gjennomføre avdelingsmøter. Samtidig viser den diskursive praksisen hvor sterkt det faglige fokuset påvirker den daglige praksisen, hvor det profesjonelle lederskapet blir lidende.

Gjennom ledernes faglige fokus har jeg vist til at diskursen intensjoner og relasjoner går hånd i hånd. Her snakker enhetsledere og pedagogiske ledere om hvordan de ser hverandre i hverdagen og hvordan de ønsker feedback på sitt lederskap. Et mønster i dette er at pedagogiske ledere sier de blir sett og at enhetsledere har en "åpen dør" og sier at de er tilgjengelige ved behov. Samtidig savner enhetsledere mer konkret feedback på sin utøvelse av ledelse. Det kan virke som om lederne generelt gir hverandre anerkjennelse og ros i hverdagen. Samtidig vil jeg hevde at når ledere gir anerkjennelse og ros til hverandre, kan det være behov for mer "tid og rom" for å gjøre dette, fordi den enkelte leder da får muligheten til å bekrefte seg selv. Christie (2009) hevder i sin bok at det er nødvendig å gjøre menneskers egne erfaringer gyldige.

For å styrke ledelsen i barnehagehusene er det viktig at både enhetsledere og pedagogiske ledere får mer tid og rom til å snakke om hvordan det er å være menneske i en lederrolle. Det å vise omsorg og støtte til hverandre i barnehagehusene gjør at både ledere og ansatte øker sine mestringsforventninger og dermed opplever økt mestring i hverdagen. Andersen hevder at for å kunne bli i en samtale med et annet menneske, er det viktig å respektere hennes grunnleggende verdier for å bevare sin integritet (Andersen 2010). Anderson hevder at vellykket terapi er ensbetydende med å avdekke klientens versjon av historien og utforske kjent historie som blir fortalt, for deretter å skape nye historier (Anderson 2003).

Jeg er fremdeles nysgjerrig på og undrende over hvordan diskursene styrer ledernes handlinger og konsekvensene av dette. For meg er det et paradoks at ledere i barnehagehusene har store kunnskaper og ferdigheter i det relasjonelle, reflekterende og i pedagogiske fag, men mangler kunnskaper i ledelse. Slik jeg ser det har de det beste utgangspunktet for å utøve et profesjonelt lederskap.

Ved å belyse teorier innen familieterapeutiske aspekter og ledelsesteorier og drøfte problemstillingen har jeg med et kritisk blikk sett på hvilke konsekvenser diskursene har på ledelse i barnehagehusene og hvordan dette virker inn på de ansattes mestring.

Jeg vil igjen komme tilbake til diktet til Olav H. Hauge, som jeg synes illustrerer mestringsbegrepet og som kan være med å berike ledelsen og de ansattes mestring i barnehagehusene (se punkt 2.1.6).

5.2 Selvrefleksjon og mangler ved studien

Gjennom denne studien og med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg gjort et forsøk på å drøfte datamaterialet. Jeg har kommet frem til få konklusjoner og svar, men forhåpentligvis kommet med noen refleksjoner og nyanser på de diskurser som for meg utkrystalliserte seg i materialet.

Øfsti (2010) hevder at begrepet diskurs er et vanskelig begrep. Hun mener at mange praktikere ikke kjenner begrepet og er usikre på hva det betyr og om det kan tilføre praksis nye meninger. Jeg sier om meg selv at jeg er en praktiker. For meg var diskursbegrepet nytt. Jeg synes det har vært spennende og lærerikt å få kjennskap til at språk har den virkning det har på hvordan vi forstår verden og kan konstruere våre liv. Gjennom å skrive masteroppgaven ble jeg kjent med begrepet og det har vist meg at verden for ledere er kompleks. Dette har bidratt til min forforståelse innen blant annet ledelse i lys av systemisk praksis. Jeg har lest og lest, lyttet og lyttet på intervjuene, samtidig har jeg lest relevant litteratur som sier noe om ledelse i barnehagehusene. En ting er teorier, en annen ting er den praksis og det språk ledere og ansatte lever ut i barnehagehusene. Jeg ser at det er snakk om forskjellige ståsteder.

Jeg valgte diskursanalyse, da jeg syntes dette virket spennende og samtidig kunne være en relevant analysemetode for meg. Selv om vi i studiet ved høyskolen har arbeidet med språk, narrative retninger med mer, har diskursanalyse åpnet for nye perspektiver i min tenkning. I boken til Øfsti (2010) har Foucault (1981) og Derrida (2006) utviklet et kritisk

perspektiv på hvordan mening ikke bare skapes ved hjelp av språket, men at språket blant annet konstruerer riktige og mindre riktige meninger og sannheter. Denne innsikten har vært berikende i min praksis som lederveileder og ikke minst under skrivingen av denne oppgaven. Det har bidratt til å gi mening der datamaterialet nettopp viser at den faglige diskursen vinner over behovet for lederskap i barnehagehusene. Diskursanalysen har også bidratt til større bevissthet om de diskurser og den forforståelse som jeg møtte informantene med og i skrivingen av oppgaven.

Min masteroppgave har klare begrensninger og mangler. Med utgangspunkt i problemstillingen har informantene utelukkende vært enhetsledere og pedagogiske ledere i barnehagehusene. Jeg har ikke intervjuet noen ansatte. Deres diskurser ville gjort at drøftingen ville blitt annerledes og mer berikende. De ansattes stemme ville blitt direkte hørt i transkriberingen. På grunn av oppgavens begrensede omfang vurderte jeg det slik at seks informanter, tre enhetsledere og tre pedagogiske ledere, var et antall jeg kunne ta for meg her. Det betyr at det er ledere som har sagt noe om betydningen av lederskap og hvordan det påvirker de ansattes mestring og at de ansattes stemme ikke er direkte hørt.

Jeg har gjort et forsøk på å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer. Samtidig har jeg forsøkt å møte informantene med holdningen ikke-vitende posisjon, noe som kan ha medført at jeg har vært litt forsiktig i mine spørsmål i den hensikt å ivareta menneskene som skal besvare spørsmålene. Dette har nok ført til at jeg har mistet spesifikk informasjon, som ytterligere kunne ha belyst problemstillingen.

5.3 Fremtidige forskningsmuligheter

For meg ville det vært interessant å utforske hvorvidt diskursen om fag har så godt grep i språket at det kan gå utover den formelle lederrollen, særlig lederrollen til pedagogisk leder. Ut fra problemstillingen kan dette være et mulig videre forskningsområde. God ledelse er mye mer enn pedagogisk ledelse og pedagogisk kompetanse. Hvilken effekt ville en profesjonell lederopplæring hatt overfor pedagogiske ledere? Kan det være slik at det pedagogiske fokuset har så stor makt i barnehage-

husene at en mer profesjonell trening på lederrollen blir mindre synlig og dermed litt borte i hverdagen? Jeg er nysgjerrig på hva teorier innen det familieterapeutiske aspektet slik jeg har beskrevet det, kunne ha bidratt med innen lederskap og med tanke på de ansattes mestring i barnehagehusene.

Informantene forteller om sine praksiser, der diskursene tydelig har faglig fokus. Disse diskursene gir føringer og makt med tanke på ledernes tilnærming til sine ansatte. Blant annet kjemper pedagogiske ledere og ansatte hver dag om definisjonsmakt både bevisst og ubevisst. Det ville dermed vært interessant å forske mer på hvorvidt fagdiskursen hindrer et mer profesjonelt lederskap med tanke på pedagogisk leder.

LITTERATURLISTE

- Amble, Nina, 9. september 2008, *Motivasjon, mestring og ledelse*, foredrag pluss PowerPointpresentasjon i Trondheim, Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).
- Andersen, Tom, 2010, *Reflekterende Processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*, Gylling, Dansk Psykologisk Forlag.
- Anderson, Harlene, 2003, *Samtale, sprog og terapi. Et post-moderne perspektiv*, København, Hanz Reitzels Forlag.
- Chibbye, Anne Løvlie, 2009, *Livsbevissthet: om å være til stede i eget liv*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Christie, Nils, 2009, *Små ord for store spørsmål*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Eid, Jarle og Bjørn Helge Johansen (red.), 2006, *Operativ Psykologi*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Einarsen, Ståle og Anders Skogstad (red.), 2005, *Den dyktige medarbeideren. Behov og forventninger*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Enehaug, Heidi, Asbjørn Grimsmo og Migle Gamperiene, 2008, *Arbeidsmiljø i barnehagen, en casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor*, AFI-notat 9.
- Gjærum, Bente, Berit Grøholdt og Hilchen Sommerschild (red.), 2010, *Mestring som muligheter i møte med barn, ungdom og foreldre*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Glasø, Lars, 2008, *Det emosjonelle samspillet i leder-medarbeiderrelasjonen*, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, vol. 45, nr. 3, ss. 240-248.
- Gotvassli, Kjell-Åge, 2008, *Barnehager, organisasjoner og ledelse*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Haslebo, Gitte og Kit Sanne Nielsen, 2011, *Konsultation i organisationer*, Frederiksberg, Dansk Psykologisk Forlag.
- Hauge, Olav H., 1966, *Det er den draumen*, i: Bente Gjærum, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild (red.), 2010, *Dropar i austvind*, Oslo, Det Norske Samlaget, s. 48.
- Helth, Poula (red.), 2009, *Lederskabelse - det personlige lederskab*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.

- Hoffmann, Lynn, 1987, La oss legge makt og kontroll bak oss: Mot en "2 ordens" systemisk familieterapi, *Fokus på familien*, vol. 15, ss. 129-145.
- Jensen, Per og Inger Ulleberg, 2011, *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips, 2010, *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann, 2011, *Psykologi i organisasjon og ledelse*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann, 2009, *Det kvalitative forskningsintervjuet*, Oslo, Gyldendal Norsk forlag.
- Lov om barnehager (barnehageloven)*, 2005-06-17, nr. 64.
- Lundby, Geir, 2008, *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskrivning av historier*, Otta, Tano Aschehoug.
- Narum, Andreas Løes, 2012, sensor for Testbrukersertifikatet i Det Norske Veritas, samtale.
- Nordisk Barnehageforskning*, 2012, Spor etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger, Randi Moe og Grete Nordvik, Høgskolen i Bergen, Nordisk barnehageforskning, 2012, utgitt av Høgskolen i Oslo og Akershus og nettverk barnehageliv, s. 2.
- Nørregård-Nielsen, Ester, 2006, i: Ann Merete Ottestad og Jeanette Rhedding-Jones, 2011, *Barnehagediskurser*, Oslo, Universitetsforlaget, s. 40.
- Ottestad, Ann Merete og Jeanette Rhedding-Jones, 2011, *Barnehagediskurser*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Ravn, Ib, 2008, Mening i arbeidslivet - definition og konseptualisering, *Tidsskrift for arbeidsliv*, 10. årg., nr. 4, ss. 59-72.
- Ritchie, Tom, 2009, *Relationer i psykologien*, Værløse, Billesø & Baltzer Forlag.
- Schilling, B., 1997, Anden ordens-ledelse, i: Poula Helth (red.), 2009, *Lederskab - det personlige lederskab*, Frederiksberg, Samfundslitteratur.

- Seltzer, Wencke J., 1985, Conversion Disorder in Childhood and Adolescence: A Familial/Cultural Approach, Parts I & II, *Family Systems Medicine*, vol. 3, nr. 3 og 4, ss. 261-280 og 397-416.
- Seltzer, Wencke J., 2005, *Tause fortellinger fra terapirommet - familiehemmeligheter*, Trondheim, Gyldendal Pocket.
- Skogen, Eva, Richard Haugen, Magritt Lundestad og Mette Vaagan Slåtten, 2010, *Å være leder i barnehagen*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Studieplan for masterstudiet i familieterapi og systemisk praksis (master in family therapy and systemic practice)*, 2011, emne 5, Oslo, Diakonhjemmet Høgskole.
- Thagaard, Tove, 2009, *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Ulleberg, Inger, 2007, *Kommunikasjon og veiledning*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Ulvestads, Asbjørn, 2002, Mot en ny dannelselse. Om møter, paradigmer om møter og vansker med å møtes, *Fokus på familien*, nr. 3.
- Valla, Birgit, 2010, Brukers medvirkning i psykoterapibehov for kompetanseutvikling, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, ss. 308-314.
- Widsell, Mats, 2011, Workshop med Mats Widsell, Foucault som terapeut, *Metaforum*, nr. 4, ss. 29-30.
- Winslade, 2005, Forventninger og diskurser, i: Poula Helth (red.), 2009, *Lederskabelse - det personlige lederskapet*, Fredriksberg, Samfundslitteratur, s. 98.
- www.helsebiblioteket.no. Om målegenskaper - tester og kartleggingsverktøy for psykologiske tester. Redaktør: seniorforsker dr.philos Hege Kornør, psyktest@kunnskapssenteret.no [lesedato 28.06.2011].
- Øfsti, Anne, 2010, *Parterapi. Kjærlighet, intimitet og samliv i en brytningstid*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Ølgaard, Bent, 2009, *Kommunikation og økomentale systemer*, København, Akademisk Forlag.

Vedlegg 1 - Informasjon om deltakelse i masterstudien

Til enhetsledere og pedagogiske ledere i barnehagehusene

Jeg er student ved Diakonhjemmet Høgskole, studiet i familierterapi og systemisk praksis. Til daglig arbeider jeg som konsulent og terapeut i Mestringskonsulentene AS i Oslo. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å intervju tre enhetsledere enkeltvis og de samme enhetsledere sammen med tre pedagogiske ledere. Prosjektansvarlig ved høyskolen er klasse- lærer Hans C. Michaelsen. Veileder godkjent og tildelt av høyskolen er Unni Nygaard, styrer ved Aline-klinikken i Oslo. Temaet for oppgaven er: Ledelse og mestring i barnehagehusene - hvordan påvirker mitt lederskap de ansattes mestring?

Intervjuene vil ha en varighet på cirka halvannen time og mitt ønske er å ta opp intervjuene på lydbånd. Tanken bak dette prosjektet er å undersøke hva ledere vektlegger i utøvende lederskap med fokus på trivsel, bevaring av helse og mestring i arbeidssituasjonen. Som student er jeg nysgjerrig på hvordan ledere gjennomfører utviklingssamtaler med sine medarbeidere og hvordan fokus på trivsel, helse og mestring kommer til uttrykk ved arbeidsplassen. Helse i denne oppgaven er ikke i medisinsk forstand, men sett i et friskhetsperspektiv.

Informantene vil være anonyme og vil ikke kunne gjenkjennes. Lydbåndopptakene vil oppbevares innelåst og makuleres umiddelbart etter innlevering av oppgaven. Prosjektet vil munne ut i en masteroppgave, som informantene vil få kopi av. Enkelt- personer fra de ulike barnehagene vil ikke kunne identifiseres, heller ikke den aktuelle bydelen. Det er frivillig å delta i prosjektet og det er mulig å trekke seg fra prosjektet helt frem til innlevering av oppgaven i slutten av april 2012. Det er mulig å trekke seg uten å begrunne det. Dersom det vil bli aktuelt å trekke seg, vil ikke dette få konsekvenser for de som deltar eller min forskning. Ta gjerne kontakt ved spørsmål eller uklarheter.

Med vennlig hilsen

Terje Hofsmarken

Mobiltelefon: 913 54 625

E-mail: th@mestringskonsulentene.no

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg samtykker herved i å delta i prosjektet

Ledelse og mestring i barnehagehusene - hvordan påvirker mitt
lederskap de ansattes mestring?

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet på e-mail.

Jeg kan trekke meg fra prosjektet helt frem til innlevering av
masteroppgaven i slutten av april 2012.

Dato:

Navn:

Vedlegg 3 - Intervjugal

INTERVJUMAL

- Kan du definere mestring for meg?
- Hvilke tiltak har dere gjort som fremmer eventuelt hemmer trivsel, helse og mestring?
- Hvordan har du kommunisert dette til dine medarbeidere?
- Hva legger du i ordet relasjon i møte med dine medarbeidere?
- Hvordan vil du beskrive din lederstil?
- Hva tenker du om muligheten til å påvirke relasjonen mellom deg og dine medarbeidere?
- Hvis du tenker at dette er viktig, i så fall på hvilken måte?
- Hvordan gir du feedback til dine medarbeidere?
- Hva opplever du skjer mellom deg og dine medarbeidere når du gir feedback?
- Hva vektlegger du i lederskapet?
- Hva tenker du skaper samhold og engasjement i ditt lederskap i forhold til felles mål?
- Om lederskap og følelser - hva vektlegger du for å skape trygghet i avdelingen og på individnivå?
- Hva betyr trygghet for deg?
- Hva vektlegger du i forhold til å skape tillit og gode og varige relasjoner?
- Hva vektlegger du i utviklingssamtaler for å skape god selvfølelse hos dine medarbeidere?
- Er det noe du ønsker å tilføye som du tenker er viktig for undersøkelsen?

Jeg takker for deltakelsen.

Vedlegg 4 - Utdrag av transkribert intervju nummer fem

Intervjuer: Hva setter du mest pris på når du får tilbakemeldinger på eller på hvilken måte setter du pris på tilbakemeldinger fra lederen din?

Pedagogisk leder: Jeg tror de små, småtingene i hverdagen tror jeg jeg setter mest pris på. Som for eksempel ... forrige uke, det som ligger nærmest, for det er det jeg husker best. Da følte jeg at jeg hadde virkelig stått opp og jobbet skikkelig mye en lang periode. Og så var vi en ekstra på avdeling, så jeg bare sjekka, bare dobbeltsjekka, men at da tar jeg en planleggingsdag i dag, jaja, selvfølgelig, og så går du litt før fordi du har jo jobbet så mye i det siste. Så det jeg merker at L har sett at jeg har jobbet mye, selv om hun på en måte ikke har sagt det eller at jeg trengte det å skrive timer og så vise til L at disse timene har jeg jobbet, så vet hun det likevel. Og selv om du ikke sitter her, så får du det med deg likevel og det, det setter jeg veldig pris på. Det at, eller jeg opplever at hun ser meg, selv om hun ikke sitter her, det.

Intervjuer: På småtingene også?

Pedagogisk leder: Ja, det er vel de småtingene, som en sånn tilbakemelding eller ett eller annet.

Intervjuer: Jeg hører du får masse gode tilbakemeldinger på deg som leder. Hvordan ... kan du gjennom utøvende lederskap påvirke helse hos dine ansatte?

Pedagogisk leder: Mhm ... da kan jeg bare tenke på sånn tilrettelegge for de som har behov, da. Vi har en som har vondt i armen, at hun ikke trenger å kle på, at hun kan gå ut først ... Nei, det synes var, helsa liksom.

Intervjuer: Hvis du skulle definere for meg, det finnes jo ikke noe fasitsvar, men hvis du skulle definere for meg litt sånn, altså ledelse og mentalhelse, de to tingene, hvordan en leder kan påvirke helse i et friskhetsperspektiv, hva ville du si da?

Pedagogisk leder: ..., eeh, tilbakemeldinger.

Intervjuer: Tilbakemeldinger?

Pedagogisk leder: Hvis jeg forstår spørsmålet ditt riktig, da. Mener du liksom sånn, både den fysiske og psykiske helsa liksom?

Intervjuer: Absolutt.

Pedagogisk leder: ... det der, tror jeg. Tilbakemelding og sånn, hva er de gode på og hva er de ..., ja, hva er de gode på. Jeg er ikke så flink til å si hva de kan bli bedre på, men at jeg sier hva de kan, hva jeg synes de er, hva som fungerer, hva de er flinke til. Og så tror jeg også litt sånn tilrettelegging av ulike oppgaver som de liker, ikke liker. For eksempel en assistent er veldig flink på data og på sånne ting, hun liksom får de oppgavene, at de får de oppgavene som de er gode på, da, ja, ..., nei, det var, nei, ja. Jeg tror det må være det.

Intervjuer: Kan jeg få spørre deg igjen på det. Jeg har spurt deg før på det. Altså, hva ... du hører, hva tenker du? Hva, hvordan kan ledere påvirke helsa?

Enhetsleder: Jeg tror det, A sier mye fornuftig i forhold til det, men også litt det der med utfordringer. At man bare ikke får det man er god på, men at man får noen utfordringer også. Og den der balansen vi snakket om i stad. Altså for mye, for lite og den er veldig, den er ganske vanskelig å finne. Sånn da må man ha noen kunnskaper og noe kjennskap til de man jobber sammen med og tror jeg. Som vi må ha med ungene, så må vi ha det med de voksne vi jobber med også, noen kunnskaper. Altså det forutsetter noe tror jeg. Å vite noe om den man jobber sammen med. Eller så tror jeg også at vi som ledere ... vi er jo liksom, vi er jo litt forbilder og ... jeg tror at A har en mer stabil base fordi hun er mye på jobb. At det påvirker hennes assistenter. Det tror jeg. A har jobbet flere steder, også i NN og det, med flere assistenter, og det er litt sånn gjennomgående.

Intervjuer: Et spor?

Pedagogisk leder: Ja, men det er faktisk sant det altså.

Enhetsleder: Og, og stort sett så har du, hvert fall sånn jeg har opplevd det de årene jeg har jobbet her, jeg har jo jobbet her kortere enn A, så, så opplever jeg at det har vært stabile avdelinger og, og da tror jeg lederen har veldig mye å si. Det er jo selvfølgelig, en ting er at A er der mye, men det er jo sikkert deg som leder også. Ehm, som gjør en del ting riktig i forhold til det, da.

Intervjuer: Hva er det du gjør da? Hva er du, hva tenker du selv at du mestrer godt?

Pedagogisk leder: Jeg tenker for det første at jeg er veldig sånn, jeg er veldig tydelig på hvem ... på hvis man har kunnet komme med en skår, så er jeg veldig tydelig på hvem jeg tenker

sammen, for det første. Det føler jeg at jeg er. At jeg liksom har sagt noe om det, da. Jeg har tenkt at jeg er for snill av og til jeg. Sånn i forhold til, ja kan jeg avspasere da eller kan jeg gjøre det sånn eller sånn eller. Men jeg prioriterer alltid å være veldig mye på det. Jeg veldig, for eksempel veldig mange av mine foreldre samtaler på utsiden. Alle møter og sånn legger jeg på utsiden. Og prøver liksom å ha vakt i forhold til de møtene jeg skal på, da. Sånn som hvis vi skulle hatt en medarbeidersamtale i dag, så hadde jeg kanskje valgt og hatt en klokka 8 og så hadde jeg tatt seint vakt. Det gjør jeg veldig, veldig ofte. At jeg legger alle sånne ting på utsiden. Og det føler jeg på en måte at vi har en forståelse for. Så hvis jeg da tar en dag avspasering, så er det greit. Altså på en litt sånn der.

Intervjuer: Hva er det du legger merke til når du er mye nærværs, dere kalte det nærvær på jobben? Hva er det du legger merke til på miljøet ditt når det er god trivsel? Hva er det du ser når du er mye til stede?

Pedagogisk leder: ... Jeg tror at ting flyter. Det tror jeg. Og at ... det, det er litt vanskelig, men det er akkurat som man liksom kjenner hverandre så man trenger ikke å avtale. Det er liksom bare veien bare går og så følger man bare hverandre, det er liksom. Så har ikke noe sånn liste over at for eksempel den vakta gjør det, den vakta gjør det, den vakta gjør det. Vi bare utfyller hverandre på de tingene, da ... Men, jeg, for jeg føler egentlig ikke selv at jeg er så veldig god på tilbakemelding til assistentene, verken på det positive eller det negative.

Enhetsleder: Jeg tror du er ganske god på det. Men jeg må også legge til en ting til som jeg tror er en litt sånn fordel når det gjelder oss begge egentlig og det er at vi har jobbet som assistenter begge to.

Pedagogisk leder: Ja, det har vi.

Enhetsleder: Sånn at jeg tror at vi som har på en måte jobbet som assistenter og pedagogiske ledere kanskje har et annet perspektiv på ... på, på hvordan det er å jobbe som assistent. Hva er behovene, behovene for assistenten er at vi ser det bedre kanskje.

Pedagogisk leder: Ja, det, tror jeg kanskje og det ...

Enhetsleder: Jeg tror ikke det er et minus hvert fall.

Intervjuer: Hvis du skulle løfte frem en eller to ting i forhold til din leder her nå som er godt for deg, som du blir ivaretatt som menneske, hva er det?

Pedagogisk leder: ... Det tror jeg er trygghet faktisk, at jeg føler at jeg kan komme til L med hva som helst egentlig, da. Og det har jeg gjort også, litt sånne personlige ting, at man også kan gjøre det. Og ikke autoritær, men jeg føler at du er sjefen min og det betyr mye for meg. At jeg føler at du er hakket over. At L er liksom sjefen og det føles liksom, jeg trenger det, jeg trenger en sjef jeg føler fungerer.

Intervjuer: Kan jeg følge deg hvordan du legger merke til trygghet. Altså, det er lov å si nei?

Pedagogisk leder: Ja, jeg tror det er litt sånn tilgjengelighet, at jeg føler at jeg alltid kan komme å si ting, da. Jeg tror det altså. Også det som jeg er svak på. Altså på en måte hvis jeg har noe som jeg er svak på, noe som jeg, som er vanskelig, så kan jeg også si det.

Intervjuer: Jeg ble litt nysgjerrig på dette. Jeg hører du er god på å sette mål og lage planer. Så koblet du det til et personalmøte som du ønsket på en måte eller et møte hørte jeg i stad, hvor du på en måte ønsket å gjøre noe med den formen på det. Hva er det første du kunne ha gjort?

Pedagogisk leder: Høre med de hvordan de ville ha det på det møtet. Men da føler jeg ikke at jeg, jeg har nemlig gjort det og da får jeg ikke, jeg får ikke så mye igjen når jeg har spurt om det. Men kanskje jeg må spørre på en annen måte. Definere sånne konkrete spørsmål som de kan svare ja eller nei på. For jeg har nemlig spurt på to ulike anledninger faktisk. Både med snippen åpen og her nede. Så kanskje jeg må spørre på en annen måte, da.

Intervjuer: Hva tenker du er årsaken til at dere feiger ut litt når dere ser at det er trøbbel mellom foreldrene og barna sier noe? Hva kan være årsaker til det?

Pedagogisk leder: ... Jeg blir veldig redd for å ta feil. Eller ... kanskje at det ikke skal stemme, men jeg blir veldig sånn. Jeg tror det at man føler at man trækker inn i et sted der man ikke skal være og så tenker jeg at ..., nei, det er skummelt altså. Veldig, veldig skummelt og veldig, veldig, ja, jeg tror jeg er redd for reaksjon ... jeg tror det og hvert fall, jeg har hatt en episode der det ble en himla reaksjon. Og etter det så blir man nesten enda mer skeptisk.

Intervjuer: Hvem av dine nærmeste ledere, overordne kan støtte deg på det, hvem ville vært naturlig å støtte på?

Intervjuer: Tenker du at L er opptatt av å gå inn i de sakene?

Pedagogisk leder: Ja, absolutt. Ja det gjør jeg ..., ja. Jeg snakker jo ofte med deg om det i forkant hvis vi skal ha sånne samtaler. Jeg føler liksom at det er, det er ..., for meg er det veldig naturlig å informere L om det òg.

Intervjuer: Jeg hørte jeg brukte, nå brukte jeg navn, men det viskes ut bare så det er sagt fra samtalen. Jeg skal helst ikke bruke navn.

Pedagogisk leder: Åja, ja. Nei.

Intervjuer: Men hva ville vært, hva trenger du for å gå inn i samtalen av verktøy, metoder, tanker, støtte?

Pedagogisk leder: ... større faglig tyngde tror jeg på akkurat det. ... større faglig tyngde og ... Flinkere til å skrive ned, man er så redd for å glemme, og at man da kanskje husker litt sånn feil. Så flinkere til å notere og skrive ned og større faglig tyngde i forhold til, både måter å ta det opp på, det har vi jo blitt kurset i og det var veldig bra, den vanskelige samtalen.

Pedagogisk leder: Ja, vi kjøpte inn den boka.

Pedagogisk leder: Ja, jeg har sett den. Men også litt sånn tyngde på ... på en annen måte, ikke på selve samtalen, men liksom bearbeide når man får sånne utsagn fra barn og kanskje litt diskusjon med andre òg.

Enhetsleder: Og så tror jeg vi trenger å trene oss eller øve oss på det der, altså vi hadde ett eller annet kurs, noe som på en måte, hvor vi prøvde ut i forkant ... altså at vi virkelig stod litt i det.

Pedagogisk leder: Ja, tenker øve oss litt på hverandre.

Enhetsleder: Ja, ikke sant.

Pedagogisk leder: Eller bare sånn, hva ville de andre gjort? Hva ville de andre ha sagt, altså pedlerne på huset, hva ville de?

Intervjuer: Kanskje litt rart spørsmål ... hva tenker du om når en leder gir tilbakemelding, feedback, det å koble inn følelser, jobbe med følelser hos mennesker, leder, kolleger?

Pedagogisk leder: ... Det tenker jeg at jeg ikke har lyst. Jeg er ikke noe, jeg er ikke spesielt i det der selv. Og så vet jeg ikke helt hva du mente tror jeg. Men hvert fall hvis jeg skulle, hvis det skulle, hvis vi skulle liksom bare følelser, det hadde blitt rart.

Intervjuer: Hva er en god relasjon mellom deg og din leder her, da, hvis vi skulle definere hva en god relasjon er?

Pedagogisk leder: Åpenhet synes jeg er viktig ... og tillit ... synes jeg er viktig og trygghet. Og litt den der autoriteten. Ja, men jeg synes det er helt avgjørende. At jeg føler at vi er ikke på lik linje, L er sjefen ...

Intervjuer: Hva ville det gjort med deg hvis du ser din leder komme ned her å slå litt i bordet og være veldig tydelig innimellom på ting som ikke fungerer, hva ville det gjort med deg som leder?

Pedagogisk leder: ... Ja, det var et godt spørsmål. Jeg tror ikke det ville endre på noe, jeg tror ikke det.

Intervjuer: Jeg husker ikke helt hva du sa i stad, men du ga din leder tilbakemeldinger på noen gode ting, husker du hva det var når du fikk tilbakemelding i stad på det du syntes du var veldig god på, som du verdsatte godt?

Enhetsleder: Ehm, at jeg så henne i hverdagen, var det ikke det ...?

Pedagogisk leder: Ja, må også tenke på det ...

Intervjuer: Ja, det var noe mer.

Enhetsleder: ...

Intervjuer: Det ble nevnt trygghet.

Enhetsleder: Ja, i forhold til åpenhet, tillit ...

Intervjuer: Når tenkte du på det sist at kollegaen din sier det til deg?

Enhetsleder: ..., ehm, jeg synes det med trygghet synes jeg var, var veldig sånn godt å høre egentlig. Jeg tror nok at jeg trengte at A har tillitt til meg, det tror jeg. Eh, ..., men jeg synes det var utrolig godt å høre at jeg skaper en eller annen trygghet for, for ... for A òg, da. Kanskje jeg gjør det for noen andre òg når jeg gjør det for deg, så det. Det satte jeg veldig pris på ...

Intervjuer: Så hva tenker du om at du ... blir litt sånn forespurt om å, en litt sånn metaforisk, på en eller annen måte synliggjøre?

Enhetsleder: Eh, jeg er ganske sikker på at det jeg sier har ganske god effekt og som du sier at de hører mer på meg, men,

men jeg kommer nok ikke til å slå i bordet, det gjør jeg ikke, men jeg har lyst til at vi skal gjøre noe med det, for jeg vil ikke at A skal gå rundt å irritere seg over ting.

Intervjuer: Nei.

Enhetsleder: Sånn at vi må gjøre noe med det, men det blir nok ikke til at jeg går ned her og slår i bordet, men jeg kan godt, godt si til NN jeg har jo jobbet som leder selv, så har jo jeg jobbet en del med tydelighet. Og jeg har i grunnen fått en del tilbakemeldinger på at jeg er ganske tydelig. Men jeg kan godt se litt strengere ut, litt strengere ut. Se litt streng ut når jeg sier det. Nei, men jeg tror at hvis det er, hvis vi skal få, eller altså hvis positiv energi ut av det og få mennesker til å gjøre ting, så er det vel ikke det som er virkemidlet.

Pedagogisk leder: Nei, jeg tror nøkkelen er forklaring jeg.

Enhetsleder: Ja, ikke sant, forklaring og sette seg inn i hvordan andre.

Pedagogisk leder: Og litt sånn den pedagogiske tanken bak det.

Enhetsleder: Helt enig.

Pedagogisk leder: Jeg tror mer sånn vekt der, så tror jeg kanskje man ... får med seg da ...

Intervjuer: Det at man jobber med barn, det er jo ..., ja, kjenner at jeg blir jo rørt når jeg gjør det hver dag. Blir sikkert både frustrert, glad og happy på en gang ... som du som leder forholder til noe personale som du igjen er ansvarlig for ikke sant og har daglig ledelse på her, gjør du ikke det? Er det, hvordan ... når folk på en måte er i sånn barnemodus, hva gjør det med dere som ledere, kan det gjøre noe med tydeligheten?

Enhetsleder: ... Jeg vet ikke helt om jeg oppfatta.

Intervjuer: Nei, skal prøve å være tydelig, skal prøve å være tydeligere. Det at man da er i et sånt barnemodus, være mye hos barna, så skal man plutselig inn i å være i samtale med sine ledere, hvilket modus skifter man når jeg snakker med deg? Flytter jeg meg da fra barnemodusen til å bare snakke om deg og meg i forhold til hvordan jeg kan bli bedre som medarbeider her i forhold til å levere? Så hva er det som da på en måte skiller på ting som ikke fungerer? ... Eller hvor tøffe og tydelige er dere da - for å stille et kort og enkelt spørsmål på det?

Pedagogisk leder: ..., ja, jeg føler liksom at jeg ikke kanskje flytter meg så ofte mellom de ulike, fra å være der til å komme hit ... det synes jeg var vanskelig å svare på.

Intervjuer: Ja, det er sikkert, det er sikkert litt uklart spørsmål også.

Enhetsleder: Jeg tenker, er vi, er vi så drilla på å, å switche fra å være ute i sandkassa å leke og være der til å også gå inn på avdelingsmøte og så er vi der sammen med, og så er det mer det du ... at vi er så vant til det, vi har gjort det så mange år at vi bare bytter sånn.

Pedagogisk leder: Jeg tenker ikke over at jeg bytter i alle fall.

Intervjuer: For jeg tenker litt på det spørsmålet du ga når du hadde spurt om, endre litt på personalmøte, så skjer det ikke noe, du får ikke noe svar. Så lurer jeg hva kan den hoppbakken være, må du kle på deg en politiuniform, en markør, for å bli helt annerledes eller skal du bare være deg selv som før og se de samme tingene?

Pedagogisk leder: ... jeg tror jeg kan være meg selv som før, men at jeg kanskje må være mer spesifikk i spørsmålet. Stille spørsmålene på en annen måte kanskje. På avdelingsmøter, i forhold til det med, med rydding og orden og sånn, så tror jeg man må gå litt sånn pedagogisk til verks ..., ehm. Og det er litt sånn grunnlagt på at jeg har fått tilbakemeldinger om det, da, at, at som assistenter så ønsker de en mye mer sånn forklaring på hvorfor det og hvorfor det. Mens på, mens på avdelingsmøte så er vi jo litt sånn. Da er det jo noen ting jeg bestemmer at vi skal ta opp ... Men det er litt sånn mer om hvordan synes de at de, de jeg har spurt med hvordan skal de møtene være for at de skal være fruktbare for oss alle. Og det er da jeg liksom ikke får så mye svar.

Intervjuer: Synes det var så herlig når du, og det har ingenting med, jeg har er jo subjekt, altså ... det har jo ingenting med mine tanker å gjøre, men jeg leste et tidsskrift fra Harvard Business Rewu hva som på en måte er gode ledere og de sa det at det er de som er seg selv, altså er autentiske, som at på en måte beskrevet livet sitt. Og på en måte satt litt ord på det, som står frem som gode ledere, som har satt mange ord på livet sitt. Kan jeg være litt personlig mot deg? Kan jeg få spørre hva, altså, hva, kan du bare ramse opp litt sånn, litt noen år tilbake hva du har jobbet med, veldig sånn kort?

Pedagogisk leder: Å, gud, ja, jeg har jobbet som assistent.

Pedagogisk leder: Man er jo forbilder der òg.

Informant: Ikke sant man er jo det ..., ja. Og så er det jo klart at hvis man blir nedbrutt og, og syk mentalt av å gå på jobb, så man, man må jo ha noe, man må jo ha noe næring til både det ene og det andre når man er på jobb.

Enhetsleder: Men også den der som vi har snakket mye om, det å ligge på den linja mellom mestring og utfordring, det er òg viktig tror jeg.

Pedagogisk leder: Eeh, ja, for eksempel så har jeg jobbet som pedleder i ti år og jeg skulle ha jobbet på NN som er en liten sånn småbarnsavdeling med de samme assistentene, så tror jeg nok at vi kunne fint lagd noen gode rutiner og blitt god på veldig mange ting, men jeg tror kanskje jeg har vokst og, og ikke kjedet meg på jobben, fordi det er stadig endringer, da. Altså i de ti årene jeg har vært i NN, så tror jeg har vært med på veldig endringer ... og det tror jeg på en måte er, er bra, da. På én måte, men på en annen måte så er det kanskje litt mye faure, sånn som bytte ut og sånn, få en helt ny barnehage er litt voldsomt, da. Men, men jeg tror likevel at, at mye av det som er motiverende for meg nå her nede på dette huset, det er det at, gitt meg litt sånn faen på at det skal fungere. Eller vi skal, og det har jeg og NN snakket mye om, at man har ikke lyst til å gi seg før det fungerer, for man har lyst til å få det til. Man har lyst til å få det til, og der man føler at man kan slappe av som voksen person og også være trygg på at alle har det bra og at ting fungerer. Og, og det at man starter og på en måte er med å starte en helt ny organisasjon, man har ikke lyst til å gi seg før det fungerer, da.

Enhetsleder: Så kult.

Pedagogisk leder: Ja.

Enhetsleder: Ja, det, ja.

Pedagogisk leder: Ja, for det har vi faktisk snakka litt om, da.

Intervjuer: Herlig holdning å ha, da.

Enhetsleder: Ja, det er helt utrolig holdning å ha.

Pedagogisk leder: Så detter man jo litt ned litt innimellom, man er jo ikke så positiv hele.

Enhetsleder: Men det går jo litt sånn, men du skjønner at jeg er glad for at jeg hadde med meg disse når vi startet opp her.

Intervjuer: Ja, og det tror jeg er vice versa, ja. Jeg bare lurder på om jeg kan få lov å så, kan jeg få lov å så runde av fra min side, for det har gått halvannen time?

Enhetsleder: Ja, gud, gått så fort!

Intervjuer: Hvis jeg får lov å slå av.